

人文社会科学研究科(修士課程)を修了した社会人の学習経験

—社会人大学院生の入学動機と学習行動の多元性にかんする研究—

弘前大学大学院人文社会科学研究科

応用社会科学専攻 総合文化社会研究コース

19GH204 中田直子

目次

はじめに	1
第1章 問題の背景	3
1.1 大学院修士課程における社会人教育＝リカレント教育	3
1.1.1 生涯学習とリカレント教育	4
1.1.2 リカレント教育という概念	4
1.1.3 日本におけるリカレント教育	6
1.1.4 大学院修士課程における社会人教育：リカレント教育の制度的展開	11
1.1.5 修士課程における社会人入学者数の現状と課題	13
1.2 先行研究の検討	20
1.2.1 修士課程／専門職学位課程における社会人教育の課題	20
1.2.2 社会人大学院生の学びの過程	22
1.3 本研究の目的	24
第2章 研究方法	25
2.1 研究対象	25
2.2 方法	25
2.2.1 データの収集方法	25
2.2.2 分析方法	26
2.2.3 各時間軸における分析テーマ	27
第3章 結果と考察	28
3.1 研究対象者の基本情報	28

3.2 どのような背景や動機により修士課程入学に至るか(結果1)	37
3.2.1 入学動機	38
3.2.2 意思決定にかんする要因	42
3.2.3 進学行動	47
3.2.4 修士課程入学にいたる背景と動機にかんする考察	49
3.3 修士課程在学中にどのような活動や学びを経験しているか(結果2)	52
3.3.1 学習活動	53
3.3.2 学習環境の活用	63
3.3.3 勉学継続のための努力・工夫・協力	63
3.3.4 修士課程在学中の学習経験の特徴にかんする考察	65
3.4 修士課程在学中の経験は、修了後のどのような活動に 活かされているか(結果3)	66
3.4.1 仕事への活用	67
3.4.2 勉学・研究の継続	73
3.4.3 社会的活動への参加	74
3.4.4 修士課程の学習成果にかんする考察	76
おわりに	78
参考文献	79

はじめに

近年、グローバル化や少子高齢化による労働力の確保、技術革新への対応が課題とされるなかで、「社会人の学び直し」が社会的にも政策的にも注目されている。なかでも大学院修士課程は、社会人を対象とする高度な教育を行う機関として位置づけられ（齋藤 2021:79）、社会人教育の場として活用することが目指されている（文部科学省 2021a）。2021 年 12 月には教育未来創造会議が設置され、社会人が学び直す「リカレント教育」の充実に向けた新たな議論が行われている（内閣官房 2021）。

しかしながら、このような「学び直し」という政策的な文脈におけるリカレント教育（佐々木 2019:13）が議論される一方で、「ニーズに合った実践的なプログラムが少ない」「費用や時間などの条件が合わない」という課題も指摘されている（文部科学省 2021b:64）。こうした政策上の社会人大学院教育と、実際の修士課程における社会人の学びの姿との間には、ズレがあると考えられる。教育学者の新井郁男は、リカレント教育を「一度学校を卒業し社会に出た者が、学校に戻ることができるように組織された教育システム」（新井 1996）と定義づけている。また佐々木（2019）は、現在のリカレント教育への社会的認識において、「学び直し」には、教育政策としてではなく、社会経済・産業政策としての効果が期待されており、それゆえリカレント教育への関心は「働き方改革」に対応して、労働生産性の向上や雇用流動性に応じて高まると指摘している。

たしかに社会人学生には仕事を維持しながら就学する人が多く、学習者自身の職務上の知識の獲得や、学位・資格の取得というエンプロイアビリティ向上を目指して高等教育機関に入学している割合は高い（たとえば文部科学省 2016a）。しかしながら、社会人は労働や雇用だけを目的に就学するとはいえない。たとえば天野(2013)は、大学院教育の機能について、「大学教員」「研究者」「専門職業人」「高度教養人」の養成であると分類している。他方、教員養成系高等教育機関の社会人学生の学習動機について、白山（2016）は「自分探し／キャリア変更」「資格取得」「専門性向上」であると指摘している。また鹿毛（2013:43-44, 2022:84-87）は、「なぜ勉強するのか」という学習に対する価値について、「興味関連」「実用関連」「文化関連」「自我関連」「報酬関連」「対人関連」という6種類の価値分類を提示している。このような学びにかんする知見からは、変化し続ける社会への対応や労働面での適応のためだけではなく、大学院が提示する多様な教育目的と、学習者自身の複数の価値観によって生じる多元的な動機のもとで社会人の大学院進学が行われていると推察される。

しかし「リカレント教育」の重要性が謳われ続けるなかで、大学院への進学動機をはじめ修士課程での社会人の学習実態にかんする知見が十分に蓄積されているとはいえない。社会人の入学動機や進学行動の実態を明らかにするため、これまで経験者へのインタビュー調査などによる検証が試みられてきた。しかしながらその対象は、入学者の多い教育や看護などの資格職向けや、経営系ビジネススクールなどの職業人教育の領域に留まる研究がほとんどである。

そこで本研究は、修士課程における社会人の多様な学びの実情を明らかにするため、職業人教育・研究者養成・教養教育などの幅広い形態を併せ持つ「多機能型」（天野 2013:174-175）大学院である人文社会科学系研究科に焦点をあてる。社会人はどのような目的から修士課程に進学しているのか、そして修士課程で学んだ成果とはどのようなものであるのかについて、経験者へのインタビュー調査を実施し、進学前の状況から修了後ま

での社会人大学院生の多様な学習経験の特徴について、探索的に明らかにすることを試みる。

まず第1章では、これまでの日本の大学院修士課程における社会人教育の展開についてその背景を概観する。そのうえで修士課程における社会人大学院生を対象とする先行研究の展望を論じ、人文社会科学系修士課程の社会人大学院生を対象とする研究をおこなう背景と意義を示す。

第2章では、人文社会科学系修士課程の社会人大学院生経験者を対象とするインタビュー調査の概要を示し、第3章ではインタビュー調査の結果と考察について論じる。最後に本研究が明らかにした成果を総括し、社会人大学院生研究への示唆と今後の展望についてまとめる。

第1章 問題の背景

1.1 大学院修士課程における社会人教育＝リカレント教育

大学院修士課程における社会人教育、いわゆる「リカレント教育」は、1980年代後半頃からこれまで30年以上にわたり注目され続けている。リカレント教育とは「一度学校を卒業し社会に出た者が、学校に戻ることができるように組織された教育システム」（新井 1996）であり、一般的には、社会人が再び学校などで学ぶ状況を指し示している。社会人が高等教育機関で学ぶという状況は、「生涯学習」のひとつの形態であり、近年では、産業・経済面での変化が著しい社会に適応して行くための手段として、その重要性が指摘されている。

「生涯学習」とは、ひとりのひとが生涯にわたって学び、知識・技能、能力、意欲・態度を身に付ける全過程を意味し（青山 2018:014）、人生のあらゆる場面における学びや、そのような学びを支える教育を受ける状況を指し示している。また、「社会人の学び直し」という表現で使われる「学び直し」とは、「人生の初期における学校教育を修了したのちに、仕事や市民生活の中で行われる学びを指し、生涯学習・成人学習・リカレント教育・社会人教育・企業内教育訓練・自己啓発といった、多様な言葉で呼ばれてきた学びが含まれる」（本田 2020：65）。つまり「学び直し」とは、青年期までの継続的な学校生活を離脱して以降に個人が経験するさまざまな種類の学びを包摂し、あらゆる学びの可能性を含んだ学習活動を意味する。すなわち「生涯学習」が生まれてから死ぬまでのあいだの一生の学びに関連する活動をあらわすのに対し、「学び直し」は青年期以降という時間的・空間的な限定性を意味し、経済・産業面での政策に位置づけられる「リカレント教育」と同列に述べられることも少なくない（佐々木 2019）。そのため、近年政策的な位置づけで語られる「社会人の学び直し」は、必然的に、新しい技術や産業などに対応するための、成人を対象とした人材開発の手段という意味合いを強調する言葉である。

他方、修士課程における社会人教育としての「リカレント教育」は、知識社会化だけではなくグローバル化などの国際的な情勢を背景に置きながら発展してきた。1990年代以降には、社会経済の構造的変化と世界的な規模での競争のなかで新しい産業分野を担う人材の育成が求められるようになり、同時に、国際的な職業資格の相互認証も問題とされてきた（清水 2007:5, 吉田 2010:20）。近年では、欧州諸国を中心に進行中の国別資格・学位フレームワーク（National Qualifications Framework：NQF）や多様な資格認定システムの一元化を目指す欧州資格枠組み（European Qualifications Framework：EQF）など、職業スキルとアカデミックな学位の等価性の保障が国際的に重要な取り組みとなっている（本田 2019）。このような国際的な動向を背景に、日本の高等教育機関においても学習成果を評価する枠組みを構築すべきという提案もなされてきている（山田 2019：36）。高度な社会人教育の場としての修士課程は、このような知識社会化や国際的情勢の影響を受けながら、より多様な学習者の就学を可能にするための制度を整えつつあり、実際に多数の社会人を迎え入れている。

本節では、こうした大学院修士課程での社会人教育の制度がこれまでどのように展開してきたのかについて、まず、近年注目される「リカレント教育」の概念を整理し、次に日本の社会人教育＝リカレント教育の場としての修士課程の発展について概観する。

1.1.1 生涯学習とリカレント教育

高等教育機関における社会人教育は、生涯学習やリカレント教育の一部であり、近年では、人生 100 年時代における生き方のひとつとして、また、複線的キャリアを築くための手段として社会的にも注目されてきている（首相官邸 2017 など）。

生涯にわたる教育の重要性が国際的に提唱されはじめたのは、第二次世界大戦後の 1960 年代から 1970 年代にかけてであり、産業化による社会の急速な変化に伴うものであった。リカレント教育は 1973 年に経済協力開発機構（Organisation for Economic Co-operation and Development:以下、OECD と略す）の教育研究革新センター（Center for Education Research and Innovation:以下、CERI と略す）が示した教育構想である。CERI によるリカレント教育論がめざす生涯学習とは、「急激な社会変化に対応するための新たな知識・技能の獲得」であり、その実現のためには、「教育制度や社会制度の改革、雇用形態や労働条件の改善、さらには高等教育そのものの改革が必要」とされている（藤村 2009:15）。その後 2000 年代に入り、OECD は、教育政策の指針として「万人のための能力への投資」というテーマを打ち出している。これ以降、知識基盤社会における生涯学習の目標は、「知識、技能、技術、価値観」といった全てを包含する能力（competency）を獲得することとされ、将来への投資と位置付けられている（OECD 2001）。

大学院修士課程における社会人教育は、こうした「生涯学習」や「リカレント教育」の文脈に位置付けられ、その発展が目指されている。

1.1.2 リカレント教育という概念

リカレント教育は、1950 年代初期のスウェーデンの教育政策を原点に持ち（佐々木 2019、出相 2021）、1970 年代に OECD の CERI によって提唱された教育構想である。OECD がリカレント教育を生涯教育政策の具体的戦略として打ち出したのが、『リカレント教育－生涯学習のための戦略』（OECD 1973）であり、CERI はリカレント教育を次のように定義づけている。

リカレント教育は、すべての人に対する義務教育または基礎教育修了後の教育に関する総合的な戦略であり、その本質的特徴は、個人が生涯にわたって教育を交互に行うという仕方にある。つまり、教育を他の諸活動と交互に、特に労働と、しかしまた余暇及び隠退生活とも交互に行うことにある（森ほか編著 1997）

リカレント教育の目的は、急激な社会変化に適応するための知識・技能の獲得であり、生涯のうちに教育、労働、余暇を繰り返すことで、教育を個人の生涯全般に環流させ、個人が科学の進展や社会の変化に適応したより高い教育を受けることを可能にすることを志向している（藤村 2009）。これを学習者に引き寄せて捉えなおすならば、「青少年期に集中していた就学機会を生涯のあらゆる時期に分散することで、教育と労働、余暇、引退後の生活などの諸活動との間を自由に行き来することを可能とするライフスタイルの柔軟化を提唱するもの」（萬 2019）であるといえる。こうしたリカレント教育の概念は、OECD

Dの『平等な教育機会』（OECD 1969）や、『リカレント教育：生涯学習のための戦略』（OECD 1973）などの報告書を経て、国際的にも受け入れられてきた（出相 2021）。

1980年代には、OECD諸国の「経済及び雇用状況の悪化の影響から、人々の解放や機会均等といった伝統的な目的が後退し、経済回復へ向けて、すぐれた能力を持った人材の再訓練及び失業者支援の職業訓練が重要性を増していったこと」（出相 2021）から、リカレント教育の方策は、新たな時代に適応したもの、すなわち雇用や労働のための方策へとその意味合いを変容させてきている。また、当初想定されていたリカレント教育の受講スタイルは、ユネスコ（国際連合教育科学文化機関：United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization）において生涯教育が提唱された1965年に、国際労働機関（International Labor Organization：ILO）が労働政策として提案した有給教育休暇制度を活用して、フルタイムの労働とフルタイムの教育を交互に受講する形式である（市川 1981:355-363、岩崎 2020）。1974年には有給教育休暇制度の勧告も行われているが、この制有給教育休暇制度を実際に採用した国家は少数であった（市川 1981）。実際には、不安定な雇用情勢のなかで、学習者の多くはフルタイム学生として教育機会に戻るのではなく、仕事を続けながら学習するパートタイム就学や通信制などの受講形式を受け入れてきたのである（Schütze, H. G. & Istance, D 1987, 出相 2021）。

1990年代後半以降、欧州連合（European Union：以下EUと略す）などの国際機関における生涯学習にかんするテーマは、成人教育を対象とする「リカレント教育」から、学習者の生涯にわたる能力（コンピテンシー）を養成する教育へと転換している。EUは1995年11月に『教授と学習－学習社会に向けて－』を発表した。これは社会・経済の変化に対応して、教育と職業訓練の質の改善の必要性を強調し、これからの人材開発政策の中心に生涯学習を据えるものであった。またEUは1996年を「生涯学習年」に指定し、学習社会の構築へ向けた運動を展開している（伊藤 2004：59）。その後1996年にユネスコは『学習：秘められた宝－ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書－』（UNESCO 1996）をまとめている。同報告書は委員長の名にちなんでドローール報告書とも呼ばれる。報告書では、生涯学習のありかたは、「単に労働の質の変化に対応するためだけではなく、知識や能力さらに批判力や行動力を含む人間存在のすべてを形成する不断の過程でなければならない。また生涯学習は人々をして、おのれ自身とその環境を知らしめ、また職場や共同体における社会的役割を果たすべく勇気づけるものでなくてはならない」と示した（UNESCO 1996 訳本：12-13）。このドローール報告書について永井(2011)は、職業生活、人格的成長、社会的調和にそれぞれに目配りしつつ、人の一生という時間軸と水平的な社会軸の両次元で人間生活を広く見渡すものであると指摘している（永井 2011：18）。さらに同報告書は「21世紀の鍵」として、生涯にわたる学習のための4本柱となるべきものとして、以下の4点を提示している（UNESCO 1996 訳本：66-75）。

- ① 知ることを学ぶ（learning to know）：知識の獲得の手段そのものを習得すること
- ② 為すことを学ぶ（learning to do）：明確に定義された実用的な仕事について訓練するだけではなく、様々な実践的能力を身につけること
- ③ （他者と）共に生きることを学ぶ（learning to live together）：他者を発見、理解し、共通目的のための共同作業に取り組むこと
- ④ 人間として生きることを学ぶ（learning to be）：個人の全能的な発達を目指すこと

1996 年に OECD 主催で開催された加盟国教育大臣会合では、21 世紀の教育改革の目標として「万人のための生涯学習の実現」が掲げられている (OECD 2001)。この背景には、グローバリズムの進行や情報技術の革新などによる先進諸国における産業・社会構造の変化に対し、旧来の教育理念では対応しきれなくなったという事情があり、持続可能な社会の開発及び連帯に向けて、「生涯学習の概念はリカレント教育や職業訓練にとどまらず、人生のすべての段階において生活のあらゆる面で展開される学習を包括するもの」(首藤 2009:241-242) が求められた。その後「万人のための生涯学習の実現」(OECD 1996) は、OECD 全体の課題として位置付けられ、教育分野については CERI が中心となり、生涯学習において育むべき力としてのキー・コンピテンシーの定義にかんする研究プロジェクト (Definition and Selection of Competencies :Theoretical and Conceptual Foundations, DeSeCo 「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」) が取り組まれている。

以上のように、1970 年代に個人の生涯学習を支える仕組みとして提唱されたリカレント教育は、雇用をめぐる国際的な情勢の影響を受けながら変容を繰り返してきた。受講の形態は、当初に構想されていたような有給教育休暇制度を利用してフルタイムの就業と就学を交互に行う方法ばかりではなく、現在では、離職後にフルタイムの就学を行って再就職を目指す方法や、フルタイムやパートタイムの就業とパートタイムの就学を組み合わせる同時期に実施する方法などが可能となっている。さらにリカレント教育の概念は、教育機関での学びと職業生活との往還という教育システムの普及にとどまらず、一方の個人の側面からは職業生活だけではなく人格的成長や社会参加を支えるための能力 (コンピテンシー) 形成に向けた手段として、他方の社会的側面では変わり続ける科学技術や産業を担う人材の開発手段として、国際的な情勢を踏まえつつ、そのあり方自体を変化させてきたといえる。

1.1.3 日本におけるリカレント教育

日本においてリカレント教育という用語が注目されたのは、1970 年代以降のことである。佐々木 (2019) は、リカレント教育はこれまで 3 度にわたり注目されてきたことを指摘している。具体的には、第 1 にリカレント教育の理論的導入期 (1970 年代前半)、第 2 に日本型リカレント教育の実践的模索期 (1990 年代前半)、第 3 にリカレント教育の国策的看板期 (2010 年代後半) である (表 1-1)。

1970 年代には、ポール・ラングランによる『生涯教育入門』が発行され、日本でも「生涯教育」「生涯学習」「リカレント教育」という言葉が導入され注目を集めた。1981 年 6 月の中央教育審議会答申『生涯教育について』(文部省 1981) では、教育制度全体を生涯教育の観点から見直すことを提案し、さらに「生涯教育」「生涯学習」「リカレント教育」について次のように位置付けている。

今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、こ

れを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。

この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。言い換えれば、生涯教育とは、国民の一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行う学習を助けるために、教育制度全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である。

このような生涯教育の考え方は、ユネスコが提唱し、近年、国際的な大きな流れとして、多数の国々において広く合意を得つつある。また、OECDが、義務教育終了後における就学の時期や方法を弾力的なものとし、生涯にわたって、教育を受けることと労働などの諸活動とを交互に行えるようにする、いわゆる“リカレント教育”を提唱したのも、この生涯教育の考え方によるものである。

(中央教育審議会「生涯教育について(答申)」第1章より抜粋)

このように答申では、「生涯学習」を支えるための教育機能が「生涯教育」であり、「リカレント教育」は「生涯教育」のひとつであると位置付けている。また答申は、成人期の教育方略について ①成人への学校教育の開放、②社会教育の振興、③勤労者のための教育・訓練等の充実の3つの論点から提言している。そのなかで学校教育は「生涯教育の観点から高等教育の機能をより積極的に成人に対して開放し、実生活を経験した者が必要に応じて大学等に入学できるようにすることが望まれる」(第4章の2(1)1)) こと、さらに大学教育の開放は「既に一応の学業を終えて社会に出た人々の継続教育や再学習をより可能とするため、新しい形の大学院の在り方も含め、大学院段階における教育・研究機能の社会への開放の促進を図るよう検討する必要がある」(第4章の2(2)4))と提案している。こうして1970年代から80年代にかけて日本の教育制度に生涯教育の理念が導入されるなかで、高等教育におけるリカレント教育は成人教育のひとつに位置付けられた。

リカレント教育が実際に社会システムとして整えられていくのは、1990年代のことである。1984年から1987年にかけて設置された臨時教育審議会の答申を経て、1990年1月、中央教育審議会は「生涯学習の基盤整備について(答申)」を提出した。この答申では、様々な生涯学習の機会の提供があるなかで最も組織的・体系的に学習の機会を提供しているのは学校であると指摘している。そのうえで、今後生涯学習施策を推進するにあたって「生涯学習は、生活の向上、職業上の能力の向上や、自己の充実を目指し、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とする」ことに言及している。さらに大学・短大等の高等教育機関にかんして「生涯学習機関としての役割をも視野に入れて、履修形態やカリキュラムの多様化・柔軟化を進めていくこと」の重要性を指摘し、生涯学習の成果を学校教育の単位や各種公的資格の基礎とするための方途について検討することを明示した。

1990年1月の中央教育審議会の答申を受けて同年6月、生涯学習にかんする初めての法律である「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」が制定された。この法律について佐々木(2019)は「この法律の第5条から第9条までの条文が、文部省と通商産業省との共管になっていること」から、文部行政の枠組みに留まらない次元において生涯学習振興が考えられていたと指摘している。さらに佐々木(2019)は、通商産業省産業政策局の西村康稔氏が生涯学習振興の範囲を学校以外の生活空間を文化的に豊かにすることに着目していた(西村1994)のに対し、文部省関係者は学校教育以外に幅広く目

配りしつつも「学校教育改革」を意識した生涯学習振興を進めようとしていたことに注目している。大学・大学院におけるリカレント教育施策は、1990年代当初の時点において、将来の18歳人口の急減による学生の問題を予測し、それに対する大学の生き残り策の提案という意味合いを包含するものであった。つまり将来の大学教育システムの課題を視野に入れつつ、それ自体を変える切り札として、大学・大学院教育に「リカレント教育型の生涯学習機関」という概念が導入されていたのである（佐々木 2019）。

この法律の成立によって、生涯学習振興を進めるための国及び都道府県における体制の整備が図られることとなり、1990年8月に文部省は生涯学習審議会を発足させている。1992年7月、生涯学習審議会は答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」を提出した。答申では、当面取り組むべき事項の4項目のうちの1つとして、「社会人を対象としたリカレント教育の推進」を示している。佐々木（2019）は、「この答申では制度的次元も含めて、具体的な仕組みなどに踏み込んだ提言を行っている」と指摘する。答申では、リカレント教育と生涯学習の関係を以下のとおり述べている。

リカレント教育の「教育」という用語は、学習機会を提供する側の立場に立ったものであるが、リカレント教育で学習することは生涯学習の一環である。リカレント教育における学習は、生涯学習の重要な一部をなすものである。

さらに答申は、多義的なリカレント教育の概念について、その機能に注目して整理し、リカレント教育の推進のためには、社会との連携や、教育体制の整備のほか、社会人のニーズにこたえる教育の重要性に言及している。リカレント教育の機能は、第1に「社会の変化に対応する、専門的で高度な知識・技術のキャッチアップやリフレッシュのための教育機能」、第2に「既に一度学校や社会で学んだ専門分野外の幅広い知識・技術や、新たに必要となった知識・技術を身に付けるための教育機能」、第3に「現在の職業や過去の学習歴・学習分野に直接かかわりのない分野の教養を身に付け、人間性を豊かにするための教育機能」であると示された。答申では、こうしたリカレント教育の推進のためには、大学が広く社会と連携・協力しながら広く学習機会を提供することが必要であること、その際、大学等でリカレント教育に当たる教員組織や事務体制等の充実が望まれること、さらに大学等において、社会人の希望や意欲にこたえる教育内容を提供することが期待されると示している（佐々木 2019）。

以上のように、1970年代に導入された高等教育機関における成人教育、すなわちリカレント教育は、1990年代に入り、政策的な議論が重ねられ、具体的な教育システムとしての制度のあり方が模索されるようになった。

2010年代後半以降、「リカレント教育」は教育改革以外に、「人づくり革命」や「働き方改革」などの労働政策の文脈にも位置付けられながら、再び注目されるようになった。「社会人の学び直し」や「リカレント教育」は、政策面において「新しいチャレンジ」や「キャリアアップ」、「キャリアチェンジ」といった労働や雇用、さらには「新しい技術」という産業面での変化と結び付けられ、その重要性が謳われ続けている（佐々木 2019, 岩崎 2020）。

一方、対象とする学生の特性に目を向けてみると、リカレント教育について、OECDは過去に十分な教育を受けられなかった労働者に対する教育機会の提供として位置づけているのに対し、海外と比べて平均的な教育水準が高い日本では、高等教育による高度人材

の育成に重点が置かれていることも指摘されている(田中 2020 : 52)。田中(2020)は、労働者が受けてきた学校教育歴とリカレント教育の内容との関係性に注目し、リカレント教育に対する労働者のニーズは、労働者がこれまでに受けてきた学校教育の水準を反映していると分析している。リカレント教育を学校教育との関係性において「補完的」「代替的」の2つのケースに分類し(表 1-2)、学校教育とリカレント教育の関係が「補完的」となるケースでは、従来の学校教育の水準が高い労働者ほどリカレント教育が効果的であると指摘している。この田中(2020)の分類によれば、高等学校進学率が 98.8%と高く、中等教育修了直後の高等教育機関への進学率も 50%を超える現代の日本では、リカレント教育へのニーズが後期中等教育以後の成人教育、すなわち高等教育機関での学習に向かうと推測される。

しかし実際には成人の高等教育機関への入学者の割合は、諸外国と比較して非常に少ない。たとえば秋山(2018)によると、OECD Education at a Glance (諸外国)および平成27年度学校基本調査(日本)による2015年の高等教育機関の学生比率の国際比較では、学士課程の入学に占める25歳以上の成人の割合は、OECD諸国の平均は16.6%であるのに対し日本では2.5%であった。同様に修士課程の入学者に占める25歳以上の成人の割合は、OECD諸国の平均は26.3%であるのに対し日本では12.9%であった。このように日本において労働者の学習ニーズは高等教育に向かうことが想定される一方で、後期中等教育修了以降にリカレント教育として大学や大学院に入学する社会人の割合は決して多いとはいえない状況にある。

このような状況のもとで、リカレント教育において新しく注目されている概念は「リスクキリング」である。リスクキリングとは、「新しい職業に就くために、あるいは今の職業に必要とされるスキルの大幅な変化に適応するために必要なスキルを獲得する／させること」(リクルートワークス 2021 : 4)であり、オートメーション化や労働力のデジタル化に伴う「技術的失業」への解決策(リクルートワークス 2020 : 20)とされる。このような急速に変化し続ける未来への対応として、特に企業の領域において、新しい技術を創出しながら変化に適応し続けていくための組織人向け教育プログラムの導入が急がれており、現在、経済産業省・文部科学省・厚生労働省を中心に、リスクキリングの観点から、高度な技術開発・研究を行っている大学院教育との接続が模索され、議論が重ねられている(内閣府 2020、文部科学省 2020、経済産業省 2020、厚生労働省 2020)。すなわち、1970年代に社会人の生涯学習を支える教育システムのひとつの概念として日本に導入された「リカレント教育」は、現代において、未来を支える人材の育成という文脈のもと、社会人が今後必要とするスキルを獲得する職業訓練の手段として、新たな展開への局面を迎えているのである。

表 1-1 日本でリカレント教育が注目された時期

時 期	第 1 期	第 2 期	第 3 期
	1970 年代前半	1990 年代前半	2010 年代後半
特 徴	リカレント教育の理論的導入期	日本型リカレント教育の実践的模索期	リカレント教育の国策的看板期
出来事	ポール・ラングラン著 (波多野完治訳) 『生涯教育入門』, 1970 年	「生涯学習振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」制定, 1990 年 【生涯学習の概念】 ①生涯を通じて学び続けること ②いわゆる学校以外の場で学ぶこと 【大学教育システム自体を変える切り札としての「リカレント教育」】 “生涯学習というと、片手間の大学開放事業だけが思い浮かべられるが、高度社会のオン・ザ・ジョブまたはオフ・ザ・ジョブのリカレント教育等には極めて専門的なものがあり、 <u>大学院を含めてリカレント型の生涯学習機関として大学を捉え直す時、18 歳人口だけを基礎とする従来の高等教育の規模の想定は過去のものとなる</u> ”	安倍内閣「再チャレンジ支援総合プラン」策定, 2006 年 ⇒文部科学省委託事業「社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム」予算化 ⇒「 <u>学び直し</u> 」という言葉が普及 首相記者会見 (2017. 6. 19) “これまでの画一的な発想にとらわれない「人づくり改革」を断行し、日本を誰にでもチャンスがあふれる国へと変えていく” “家庭の経済事情にかかわらず、高等教育を全ての子供たちに真に開かれたものにしていく。 <u>リカレント教育</u> を抜本的に拡充し、生涯にわたって学び直しと新しいチャレンジの機会を確保する。これらに応えるため、当然大学の在り方もかわらなければなりません”
	波多野完治著 『生涯教育論』, 1972 年		
	社会教育審議会答申 「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」, 1971 年		
	CERI (OECD) “Recurrent Education : A Strategy for Lifelong Learning” , 1973 年		
	OECD 編 (文部大臣官房) 1974 年 『リカレント教育－生涯教育のための戦略』		
	中央教育審議会答申 「生涯教育について」, 1981 年	生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」, 1992 年 【生涯学習振興の一部に <u>リカレント教育</u> を位置付けた】 【 <u>リカレント教育</u> 概念にパートタイムまでを射程に入れる】	首相国会所信表明演説 (2017. 11. 7) “いくつになっても、誰にでも、 <u>学び直し</u> と新しいチャレンジの機会を確保する。そのための <u>リカレント教育</u> を抜本的に拡充します”
		文部省高等教育局報告書 『リフレッシュ教育の推進のために』, 1992 年 3 月 ⇒「職業能力の向上」という側面が特別扱いされていた ⇒リフレッシュ教育は(1)対象者が職業人であること(2)教育内容が職業上の知識・技術に関することであること(3)実施期間が高等教育機関であること、が必要条件	人生 100 年時代構想会議「人づくり革命基本構想」(2018. 6) “ <u>リカレント教育</u> は、人づくり革命のみならず、生産性革命を推進するうえでも鍵となるものである。 <u>リカレント教育</u> の受講が職業能力の向上を通じ、キャリアアップ・キャリアチェンジにつながる社会をつくっていかなければならない”

(佐々木 (2019) を基に、筆者作成)

表 1-2 労働者のニーズに基づくリカレント教育の分類

学校教育との関係性	補完的	代替的		
リカレント教育参加段階での教育水準	—	初等教育該当者	中等教育該当者	高等教育該当者
教育プログラム	高等教育	成人教育プログラム／職業教育訓練／学校教育		
教育内容の例	より専門的な知識スキルの修得	読み書き・計算の習得	後期中等教育を修了していない者に対する成人教育及び職業訓練	高等教育を修了している者に対する知識・スキルのアップデート
教育効果	雇用・所得・人的資本・経済成長にプラス	雇用の改善と所得の上昇にプラスであるが、それ以外は教育水準によって異なる		

(田中(2020)を基に、筆者作成)

1.1.4 大学院修士課程における社会人教育：リカレント教育の制度的展開

日本の大学院修士課程に対する教育改革は、1980年代以降、成人に対する生涯学習や職業教育を目的とするリカレント教育の概念を取り入れながら進められてきた。1984年に教育改革のため設置された臨時教育審議会は、教育改革の視点として「個性重視の原則」「生涯学習体系への移行」「変化への対応」を掲げ、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的な再編成を提言した。こうした提言を踏まえ、1986年の臨時教育審議会第二次答申以降には、社会人教育への対応として大学院における高度専門職業人の養成が推進されてきた。この臨時教育審議会第二次答申では、生涯学習の観点から大学院教育への社会人入学者を受け入れるための措置が必要であり（文部省 1987：105-107）、さらに大学院修士課程については、「専門教育をさらに充実し、補強する場ならびに高度専門職の養成と研修の場として整備・拡充を図る」（文部省 1987:138-139）ことが提起されている。その後の1991年の大学審議会答申「大学院の量的整備について」では、学術研究の進展や社会人のリカレント教育に対する需要の高まりなどの社会的要請に応じて、大学院の量的な整備を進めることが求められていることから、当時10万人であった大学院生を2000年までに倍増させるという方針を打ち出している。

臨時教育審議会第二次答申や大学審議会の答申を受けて、修士課程へ社会人を受け入れるための制度の創設は次々と進められた。1989年には夜間制大学院（修士課程）が制度化され、国立大学では最初の夜間大学院（修士課程）が筑波大学に誕生した。1993年には修士課程に科目等履修生制度が導入され（文部省 1994）、多くの大学院に普及した。1998年には通信制の大学院が制度化され、1999年4月には聖徳大学、日本大学、佛教大学、明星大学の4つの私立大学に通信制大学院が誕生している。2002年には長期履修学生コースが制度化されており、社会人入学者の就学期間の延長とそれに伴う学費の軽減が可能となっている。このように、社会人の就学にかんする制度は着実に整えられてきた。また、2007年には修士課程にも履修証明(certificate)制度が導入された。履修証明制度とは学位プログラムである正規課程の学生以外の者を対象に、一定のまとまりのある学習プログラムを開設し、その修了者に対して、法に基づく履修証明書を交付するものである。近年では、履修証明プログラムの受講に対する単位認定が可能となっている。さらに、履修証明プログラムを職業資格取得と連結させるような活用についても期待されてきている。

社会人に高度な専門性を獲得させる高等教育の充実にかんしては、1990 年代後半には、職業人に向けたより高度な教育を行う教育機関の創設が議論され、1998 年の大学審議会答申「21 世紀の大学像と今後の改革方策」では、大学院の「高度化・多様化・個性化」が謳われた。この答申では、大学院には①学術研究の高度化と優れた研究者の養成機能の強化、②高度専門職業人の養成機能・社会人の再学習機能の強化、③教育研究を通じた国際貢献が特に求められていること、さらに、修士課程における高度専門職業人の養成に留意し、量的拡大を図る必要があると指摘した(文部省 1998 : 22-24)。1999 年には高度専門職業人の養成及び社会人の再学習機能を充実させるため、ロースクールやビジネススクールなどの「専門大学院」と呼ばれる大学院修士課程が制度化され、2002 年度までに、経営管理・公衆衛生・ファイナンスの 6 研究科・専攻科が設置された(文部科学省 2010)。この流れを受けて、2003 年には、高度専門職業人の養成を目的とし、職業分野の特性に応じた専門教育を行う「専門職大学院制度」が創設され、すでに開設されていた専門大学院に加え、社会科学系修士課程を中心に専門職大学院が設置された。

このほか、修士課程や専門職学位課程での学びを支える制度のひとつに「教育訓練給付金制度」(1998 年 12 月 1 日施行)がある。教育訓練給付金制度とは、一定の条件を満たす雇用保険の被保険者が国の指定を受けた教育訓練講座を受講した際に負担した費用の一部を助成するものであり、1998 年の雇用保険制度改正により創設されている。1999 年には私立大学院として、産業能率大学大学院経営情報学研究科の課題研究コースが教育訓練講座に指定された。その後の 2014 年 3 月の雇用保険法改正では、専門職大学院も教育訓練講座の対象とされ、2015 年度には専門実践教育訓練指定講座として専門職学位課程の 72 件の講座が認定されている(文部科学省 2016b)。制度の対象となる講座は増加しており、2022 年 4 月 1 日時点では、専門実践教育訓練指定講座 2,627 件のうち専門職学位課程では 93 件、大学等の正規課程では 62 件が対象とされている(厚生労働省 2022)。制度利用者も増加しており、厚生労働省の雇用保険事業年報によれば、専門実践教育訓練指定講座の専門実践教育訓練給付状況のうち専門職学位関係の初回受給者は 2015 年に 1,269 人であるのに対し、2021 年は 1,867 人となった。このように、雇用保険の被保険者を対象とする就学支援制度が導入されており、その活用がはじまっている。

2018 年 6 月 15 日に閣議決定した第 3 期教育振興基本計画では、2022 年度までの 5 年間における①教育政策の目標測定、②目標の進捗状況を把握するための測定指標、③目標を実現するために必要となる施策群を示し、大学院にかんする項目では「目標 8 大学院教育の改革等を通じたイノベーションを牽引する人材の育成」とともに「目標 12 職業に必要な知識やスキルを生涯を通じて身に付けるための社会人の学び直しの推進」が掲げられた(文部科学省 2018)。その指標として、目標 8 では修士課程修了者の博士課程への進学率の増加、目標 12 では大学・専門学校などでの社会人受講者数を 100 万人にすることが設定されている。

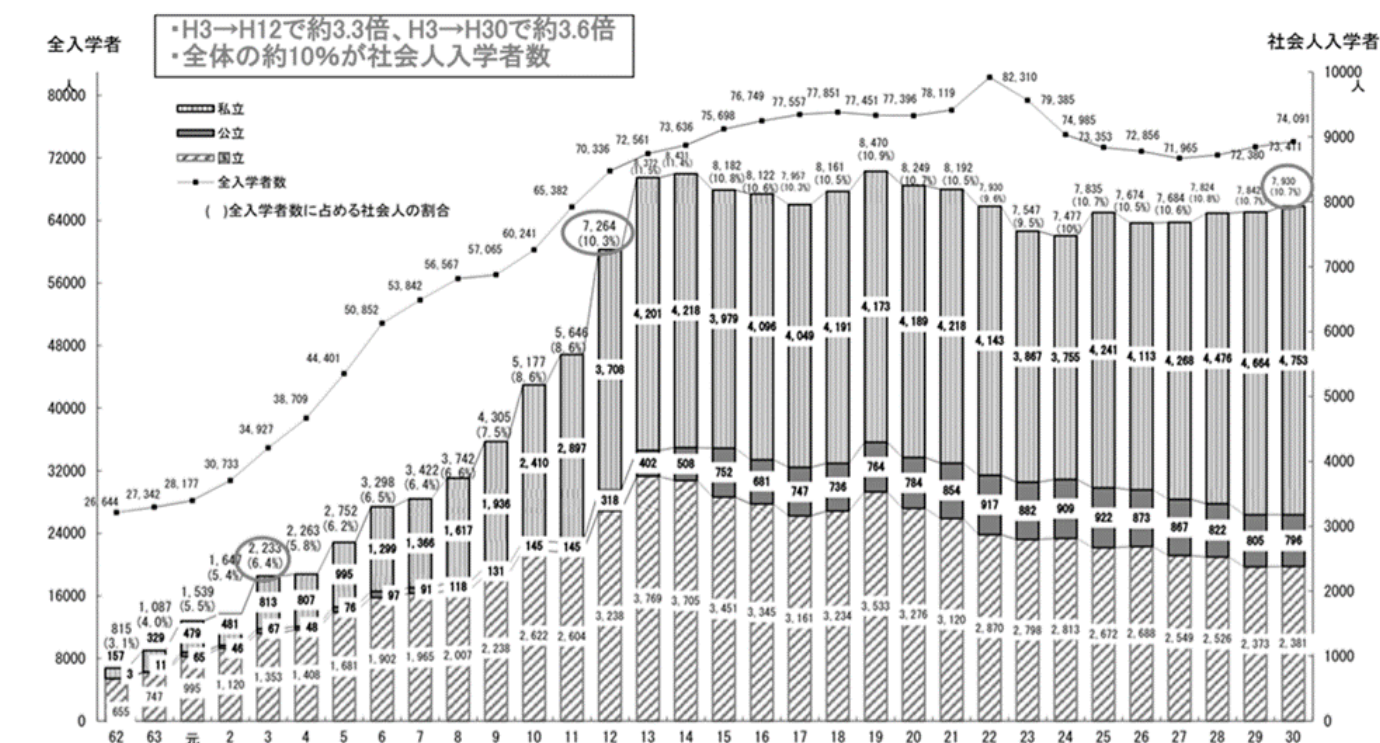
2021 年 9 月には文部科学省において転職・就職支援のための大学リカレント教育推進事業がスタートしている(文部科学省 2021c)。転職・就職支援のためのリカレント教育推進事業とは、「非正規雇用労働者、失業者、希望する就職ができていない若者等の支援として、全国の大学等を中心とした連携体制において、即効性があり、かつ質の高いリカレントプログラムの発掘・開発を行い、オンラインと対面を組み合わせ集中的に提供する体制を整えることにより、全国のリカレント教育のニーズに応え、円滑な就職・転職を促すもの」(文部科学省 2021f:1)である。プログラムの内容は、主に情報技術、介護・看護、

農林水産業、経営、会計、マーケティング、法務、知的財産、起業・事業承継などが想定されており、2021年には全国40校の高等教育機関において63プログラムが採択された。たとえば山口大学大学院技術経営研究科は、求職者や転職希望者等を対象として、デジタルトランスフォーメーション（DX）にかんする知識・スキル・考え方を学ぶ「DX-Ready人材育成プログラム」を開講している（文部科学省2021d）。

このように修士課程は、転職・就職支援においても職業実践訓練などの社会人に向けた高度の教育機会を提供しており、修士課程のさらなる利用の拡大が模索されるなかで、いまなお新たな取り組みが生み出され続けているのである。

1.1.5 修士課程における社会人入学者数の現状と課題

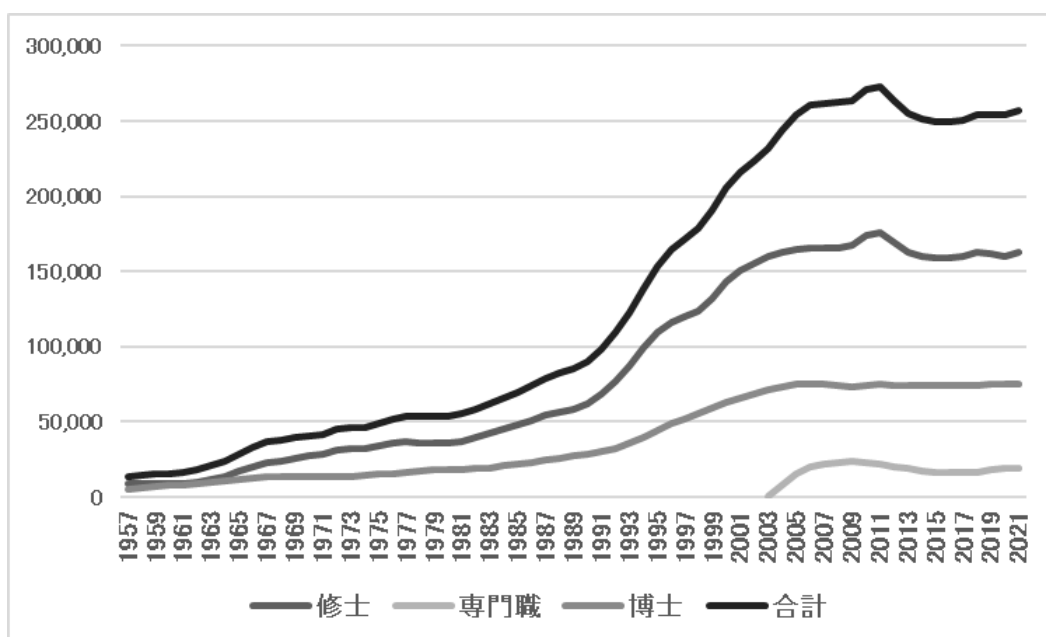
1980年代の臨時教育審議会による教育改革を経て、1980年代後半から社会人に対して修士課程への入学機会が開かれるのにしたが、実際に大学院への社会人入学者は増加した。修士課程への社会人入学者数は、1987年から2002年にかけて10.3倍に増加している。



(出典：中央教育審議会大学院部会 第95回会議資料3-4)

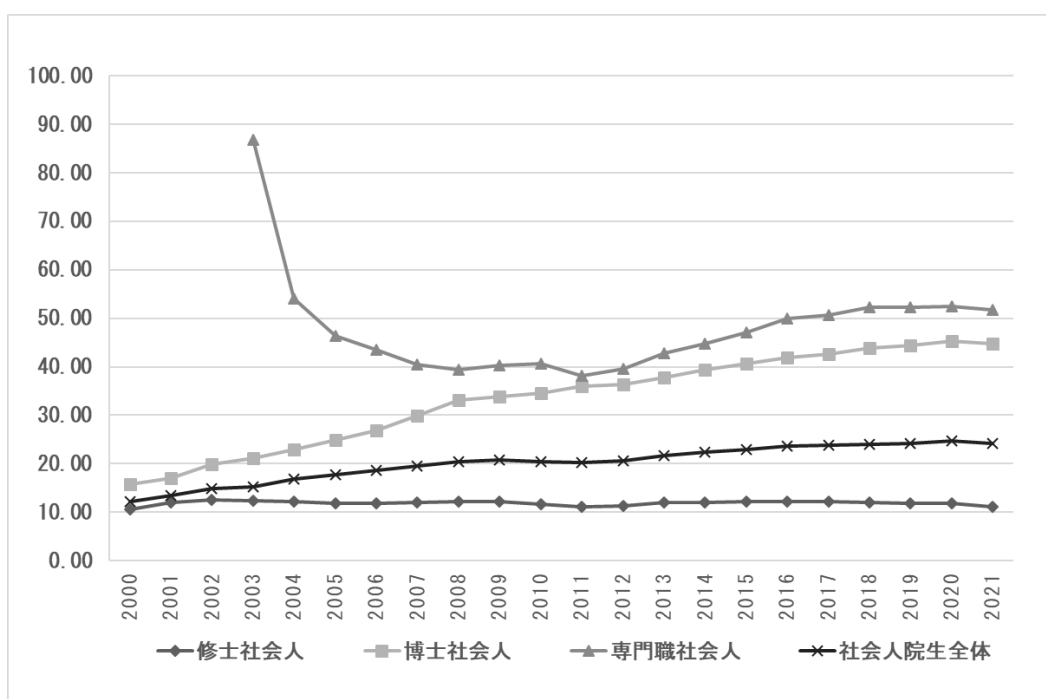
図1-1 修士課程入学者の推移

1990年代の大学院の量的拡大政策のなか、大学院の学生数は1980年の53,992人から、1990年には90,238人、2000年には205,311人へと増加した（図1-2）。しかし2011年に272,566人とピークを迎えて以降、学生数は減少傾向にある。2021年の学生数は257,128人であった。これに対し、大学院生全体に占める社会人大学院生の割合は2000年には12.1%（総数：24,897人）、専門職大学院が創設された2003年には15.3%（総数：35,735人）であり、2021年24.7%（総数：62,815人）であった（図1-3・図1-4）。



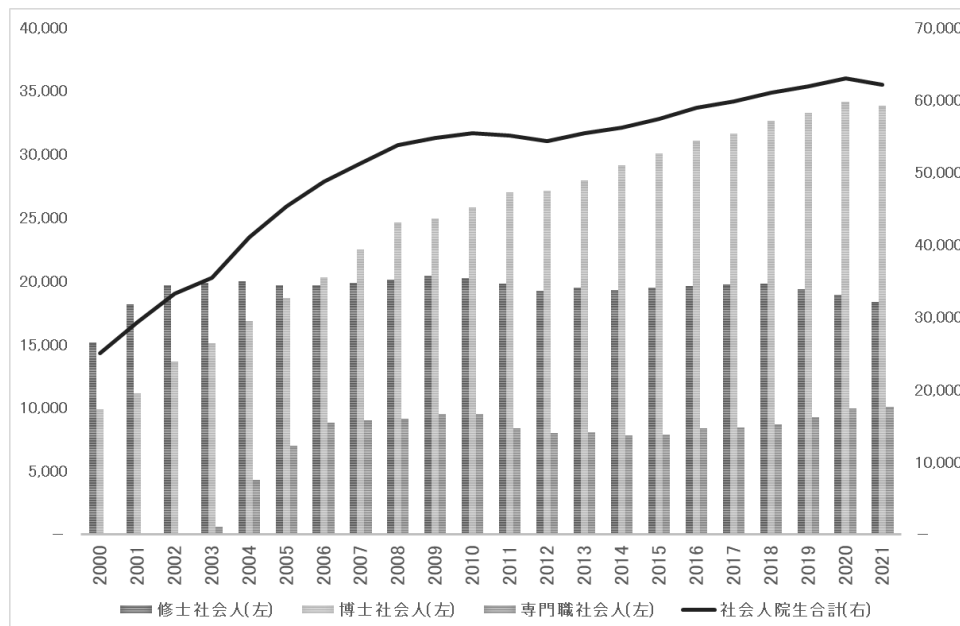
(学校基本調査より筆者作成)

図 1-2 大学院生数の推移(人)



(学校基本調査より筆者作成)

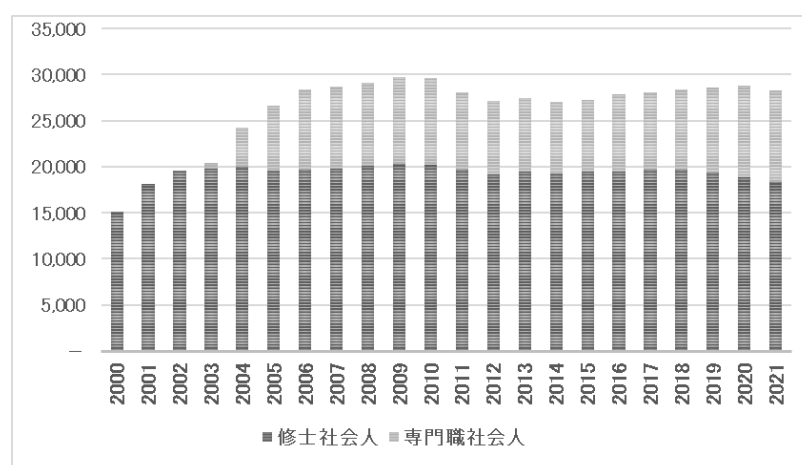
図 1-3 社会人大大学院生数の割合(%)



(学校基本調査より筆者作成)

図 1-4 大学院生のうち社会人である者の推移(人)

このように社会人大学院生全体の学生数(図 1-3)が停滞傾向にあるなかで、近年の修士課程の学生数及び 2021 年度の社会人大学院生数は減少している。修士課程全体の学生数は、1980 年に 35,781 人、1990 年 61,884 人、2000 年には 142,830 人、2010 年 173,831 人と増加した。学生数は 2011 年に 175,980 人とピークを迎えたのち、2012 年以降には概ね減少傾向にあり、2021 年は 162,458 人であった。修士課程の社会人大学院生数は 2000 年には 15,077 人(修士全体に占める社会人大学院生の割合 10.6%)、2009 年に 20,333 人(社会人大学院生の割合 12.2%)とピークを迎えたのち緩やかに減少し続け、2021 年は 18,297 人(社会人大学院生の割合 11.3%)となった。なお、専門職学位課程の社会人を含めた場合であっても、学生数のピークは 2003 年の 29,763 人であり、2021 年では 28,307 人と停滞している(図 1-5)。



(学校基本調査より筆者作成)

図 1-5 大学院生のうち社会人である者(修士+専門職)の推移(人)

修士課程の専攻に注目すると、専攻分野毎に異なる傾向がある。修士課程の 2021 年の専攻分野別学生数(表 1-3)は、学生数が多い順に①工学 67,071 人、②その他 25,151 人、③社会科学 15,463 人であるが、社会人大学院生では①社会科学 5,803 人、②保健 5,198 人、③その他 2,181 人の順になっている。また、社会人大学院生が占める割合でみると、①保健 42.6%、②社会科学 37.5%、③教育 27.9%の順となっている。ただし、社会科学系では外国人学生の占める割合が 48.8%と高く、社会人学生数には社会人学生である外国人学生も含まれるため、単純な比較は難しいことには注意が必要である。

このように、修士課程の大学院生は 1990 年代の大学院の量的拡大政策以降に増加したものの、近年では伸び悩みの傾向にある。修士課程の大学院生が最も多かった 2011 年には 175,980 人が在籍していたものの、それ以降は、おおむね 16 万人台にとどまっている(図 1-2)。これまで社会人を積極的に受け入れてきたにも関わらず、学生数は減少傾向を示している。

表 1-3 修士課程の専攻別学生数(2021 年)

専攻分野	修士合計(人)	うち社会人(人)	うち外国人(人)	専攻分野に占める 社会人割合(%)	専攻分野に占める 外国人割合(%)
合計	162,458	18,297	30,678	11.3	18.9
人文科学	9,541	1,363	3,015	14.3	31.6
社会科学	15,463	5,803	7,541	37.5	48.8
理学	13,644	191	1,200	1.4	8.8
工学	67,071	1,270	8,479	1.9	12.6
農学	8,542	282	1,195	3.3	14.0
保健	12,191	5,198	934	42.6	7.7
商船	71	3	30	4.2	42.3
家政	820	197	109	24.0	13.3
教育	5,256	1,465	1,008	27.9	19.2
芸術	4,708	344	1,757	7.3	37.3
その他	25,151	2,181	5,410	8.7	21.5

(学校基本調査を基に筆者作成)

こうした入学者の減少に加えて、日本の学位取得者の少なさも指摘されている。文部科学省 科学技術・学術政策研究所(2021)によると、学位取得者数の国際比較では、2018 年度の日本における修士号取得者数は人口 100 万人当たり 588 人であり、たとえば英国 4,216 人、ドイツ 2,610 人、米国 2,550 人といった諸外国と比較して少なく、なかでも人文社会科学系の学位取得者は 100 万人当たり 115 人と極めて少ない状況にある(表 1-4)。

表 1-4 人口 100 万人当たりの修士号取得者の国際比較

(A) 実数

国名	年度	修 士 号 取 得 者 数(人)				人口 (千人)
		計	人文・社会科学	自然科学	その他	
日本	2008	74,796	15,983	48,298	10,515	128,084
	2018	74,370	14,479	50,258	9,633	126,443
米国	2008	662,082	314,663	151,588	195,831	304,543
	2018	833,706	375,953	284,883	172,870	326,949
ドイツ	2008	161,619	66,778	54,439	40,402	80,764
	2018	216,373	77,515	88,417	50,441	82,906
フランス	2008	100,012	67,951	30,873	1,188	64,361
	2018	143,404	100,430	40,980	1,994	67,265
英国	2008	186,900	91,600	56,400	38,900	61,824
	2018	280,125	134,975	94,840	50,325	66,436
韓国	2008	72,924	31,241	22,570	19,113	49,055
	2019	82,137	39,886	26,537	15,714	51,709
中国	2008	298,937		—		1,328,020
	2019	654,477		—		1,400,050

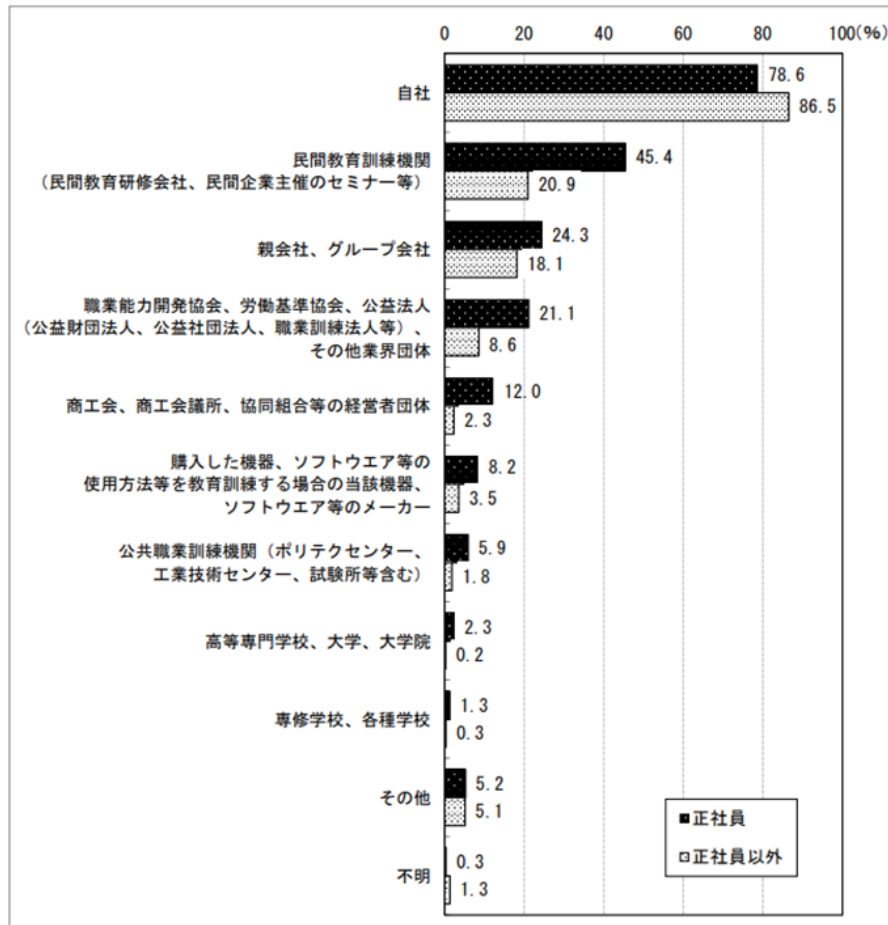
(B) 人口100万人当たり人

国名	年度	修 士 号 取 得 者 数(人口100万人当たり人)			
		計	人文・社会科学	自然科学	その他
日本	2008	584	125	377	82
	2018	588	115	397	76
米国	2008	2,174	1,033	498	643
	2018	2,550	1,150	871	529
ドイツ	2008	2,001	827	674	500
	2018	2,610	935	1,066	608
フランス	2008	1,554	1,056	480	18
	2018	2,132	1,493	609	30
英国	2008	3,023	1,482	912	629
	2018	4,216	2,032	1,428	757
韓国	2008	1,487	637	460	390
	2019	1,588	771	513	304
中国	2008	225		—	
	2019	467		—	

注1) 日本は当該年度の4月から翌年3月までの修士号取得者数を計上。「その他」は、教養、国際関係、商船等である。

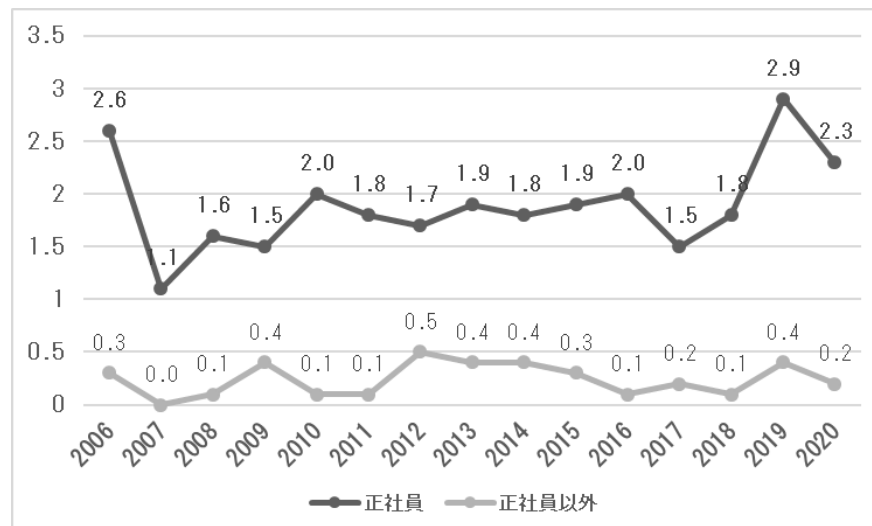
(出典) 文部科学省 科学技術・学術政策研究所、科学技術指標 2021、調査資料-311、2021年8月

他方、修士課程／専門職学位課程はこれまで高度な社会人教育に対応すべく職業人向け教育プログラムを拡充させてきたものの、企業等における職業人教育の場としては、あまり活用されていない状況にあるという指摘もなされている（乾 2019a）。たとえば厚生労働省が 2020 年に実施した「令和 2 年度能力開発基本調査」では、職場や通常の業務方一時的に離れて特別に時間や場所を取って行う教育訓練である off-the-job training(以下、OFF-JT と略す)を過去 1 年間に、正社員を対象に「高等専門学校、大学、大学院」を訓練の場として利用した事業所は、わずか 2.3%であった(図 1-6, 図 1-7)。



(出典: 令和2年度能力開発基本調査)

図1-6 事業所が実施したO F FーJ Tの教育訓練機関の種類



(能力開発基本調査より筆者作成)

図1-7 高等教育機関を利用してO F FーJ Tを実施した事業所の割合の推移(%)

修士号や博士号の学取取得者の減少は、将来の国際競争力の地盤沈下につながるものが懸念されるため、これまで修士課程進学者の増加が重要視されている。しかし実際には、学部を卒業してそのまま修士課程に進学する伝統的學生がその対象とされてきた。さらに近年では、博士号取得者を増加させるため、修士課程修了者の博士課程進学も重要な課題となりつつある（中央教育審議会 2018、遠藤 2021）。しかしながら、修士課程の正規課程のへ進学者は、近年では伸び悩みの状況にある。

このような状況に対し中央教育審議会は、高等教育機関を活用するための社会人の現状と課題を分析してきた。リカレント教育を受講するための社会人の課題は、①時間がない、②費用が高い、③内容が実践的でなく業務に生かせないと考えられる、④職場の理解が得られない、⑤ロールモデルがないため、大学院を活用するという発想がない、⑥大学院でどのようなプログラムを提供しているのかわからない、の6点が挙げられている（文部科学省 2019）。このような検討を受けて、これまでも短時間での履修が可能な、職業実践力養成に重心を置いた社会人向けの大学院教育プログラムの活用が推進されてきている。こうした取り組みは、たしかに大学院の教育資源を社会人教育として活用する方策である。しかしながら現状として社会人大学院生の増加傾向は見られず、有効な取り組みとはいえない状況にある。

また、大学院が社会人に選ばれていないのは、学習意欲を「喚起」する力の不足によるものだという指摘がなされている（乾 2019b : 21）。たとえば乾(2019a)は、そもそも自己啓発的な学びをしない社会人の大半は「学ばないことに理由がない」（リクルートワークス研究所 2018）、つまり「やってみたいという気持ちがない」ことにあと指摘している。その理由は、「①学習での成功体験がない、②学習自体に意味がある・面白いとは思えない、③周囲に学び実践者が少なく、ロールモデルと出会う場がない」（乾 2019b）からである。また、大学院が社会人の学習の選択肢に入らない理由は「①価値提供のズレ、②喚起・発信の不足、③他の教育機会とつながっていない」ことにあり、特に発信の不足は「社会人にとっての各課程の提供価値が言語化されていない」ことから、大学院で「何ができるか、どう成長できるかイメージしにくい」状況をもたらしている。さらに、社会人大学院生の具体的な行動や経験を周囲に伝達するようなロールモデルとの接触機会が少ないことや、社会人がいま学んでいることと大学院とが接続されていないことから、大学院が学習の選択肢に入りづらい（乾 2019b:21）のである。見方を変えれば、修士課程で学ぶ社会人を増やすためには、自己啓発的な学びに取り組む社会人を増やすことが必要であり、社会人自身が面白いと感じる学びを経験し、学びの成功体験を重ね、そうした経験のなかで学びのロールモデルと出会う機会を増やすことが重要だということである。

こうした議論から浮き上がってくるのは、社会人の修士課程活用を喚起するロールモデルの存在である。リカレント教育として修士課程で学ぶ理由があり、実際に修士課程に入学する社会人が、修士課程での学びの経験を伝達するロールモデルと出会うことによって修士課程の活用につながるのだとすれば、そうした修士課程の活用事例、すなわち社会人大学院生の学習経験を社会に向けて発信することが重要だということになる。

それでは、社会人大学院生の修士課程での学習経験はどのようなものか、第2節では、修士課程の社会人大学院生の実態にかんする研究を概観し、社会人の学びの実情について検証を行う。

1.2 先行研究の検討

1.2.1 修士課程／専門職学位課程における社会人教育の課題

修士課程の社会人教育にかんする研究は、1990 年代前半には、修士課程への社会人入学者が急増したことや、夜間大学院などの新しい受講形態が導入されたことを契機として、それ以降、修士課程の社会人大学院生を対象とする調査が行われ、知見が積み重ねられている。以下、その概要を検証する。

1990 年代前半は、文部省が提唱した「リフレッシュ教育」（文部省 1994）の導入が模索された時期である。リフレッシュ教育とは、「社会人・職業人が、新たな知識・技術を修得したり、陳腐化して行く知識・技術をリフレッシュするため、高等教育機関で行う教育」を意味し（文部省 1994：8）、この当時、学校や企業などの組織からの派遣による就学、いわゆる国内留学制度が促進されていた。国内留学制度とは組織構成員を「国内の正規の大学・大学院（ビジネス・スクール）あるいはそれに準じた機関へ留学させる制度」（産業労働調査所 1995）である。産業労働調査所(1995)により、1994 年 11 月に 2,032 社を対象に実施された調査では、回答した 244 社のうちおよそ 3 割の企業に国内留学制度があり、特に従業員 3,000 人以上の規模の企業や製造業において実施率が高い(前者 58.2%、後者 43.8%)という結果が得られている。また、企業が実際に社員を留学させた教育機関は、工業系の大学・大学院やビジネススクール、中小企業大学校や全国の専門学校や大学・大学院であった。さらに企業における制度導入の目的（複数回答）では、「先端技術・専門知識の習得（スペシャリスト育成）」(82.9%)が最も高く、従業員の実務上の能力形成が重要視されており、次いで「若手社員の意識高揚」(43.9%)「社内の自己啓発意欲促進」(36.6%)といった従業員の自己実現にかんする支援が目的として挙げられていた。

1980 年代の教育改革以降の社会人大学院生に関する研究は、社会人大学院生の学びへの動機や教育への評価のほか、社会人がどの領域で学んでいるのかというような学習者の構造に焦点をあてた研究が多い。田中(1990)は、文部省高等教育局大学課の大学院データの分析から、1980 年代後半の夜間大学院設置や大学院設置基準第 14 条に基づく特例（昼夜開講制）による開講時間の柔軟化によって、夜間や休日などの時間帯に社会人が受講できるようになったことで、組織派遣者の増加以上に、個人として入学する有職者の社会人大学院生が急増していたことを指摘している。また高尾（1990、1991）は、夜間大学院の経営系研究科の社会人大学院生の進学理由において、「実学的要素」および「自己実現要素」が最重視され、将来の昇進や勤務先からの要請については重視されていないことを明らかにし、社会人の主な入学動機は、仕事に役立つ「知識」や「技術」の取得と「学位（資格）」であると結論づけている。こうした先行研究の知見の背景には、1980 年代以降の修士課程の量的拡大や職業人向け制度の整備によって、社会人が、就業の傍ら、自ら主体的に就学することが可能となったことがあると考えられる。

1990 年代後半以降には、修士課程における社会人教育の様相を幅広く捉えようとする調査研究が次々に取り組みされている(労働問題リサーチセンター編 1996、日本労働研究機構 1997、本田 1999、本田 2001、鬼頭 2001、本田編 2003、山田 2003、早稲田大学 2010)。多くの研究では、仕事を持つ社会人が大学院教育にどのような学びを期待していたか、そして社会人を対象とする大学院教育の課題はどのようなことかという点に関心を寄せてきた。たとえば日本労働研究機構(1997)は、全国の修士課程の研究科と在学学生を対象とする調査を行い、社会人教育の場としての修士課程について、大学院スタッフと社会人大学院

院生の双方に調査を実施し、社会人教育を行う側とそれを受ける側である社会人大学院生双方の活動について、大学院／職場／家庭などの多様な角度からの検討を加えている。本田(1999)は、この日本労働研究機構(1997)の調査結果を分析し、社会人大学院生について「職業的性格の強さ」と「社会人学生の時間的余裕」の2つの側面を主軸とする「職場派遣型」「研究者志望・女性型」「ビジネス系自己啓発型」の3つの類型を見出している。そのうえで修士課程における教育機関の課題について次のように指摘している。

修士課程の社会人教育の中には、社会人学生の社会的立場や教育機関のタイプに応じて複数の類型が存在しており、それぞれ異なった展開を遂げている。それゆえ社会人教育の今後の発展に向けて解決されるべき課題も個々の類型に応じて多様であり、それら個別具体的な問題状況をより詳細に把握していくことが求められている。(本田 1999:12)

さらに本田(1999)は、社会人教育の発展に伴う全体的な課題について次のように指摘する。

修士課程で専攻する学問分野に関する事前の習熟の水準が一樣ではなく、また最終的に期待する習熟の内容や水準も個々人の就学の目的によって異なる社会人学生に対して、教育機関がいかにして最大限有効な教育内容や教育方法を提供していくかが重要な問題になりつつある。(本田 1999:12)

つまり、社会人教育の場として既に複数の類型が存在する修士課程では、社会人大学院生の増加は、入学する社会人の学習ニーズの多様化と拡大という状況をもたらしており、大学院は、そうした現状に対して教育機関として最も有効な教育プログラムを提供するために、多様な社会人の類型に応じた課題を把握することが求められるのである。

その後の研究において、社会人教育が抱える課題のひとつとして、社会人大学院生の学びの目的と大学院の教育方針とのズレが指摘されている。たとえば早稲田大学(2010)は、社会人受け入れ実績のある大学院と社会人学生に対する実態調査を行い、社会人大学院生の学び直しの目的は「専門的知識の習得・拡大」「資格取得」「自身の教養のため」が中心であるとする一方で、大学院教育の方向性がほとんど研究志向であるため、大学院入学後の学習形態と社会人の就業形態にミスマッチが生じ、期待感の低下につながっていることを見出している(早稲田大学 2010:132-137)。

また、社会人大学院生の増加は、同時に大学院生の多様化を促進しており、その多様性自体が学習者支援の課題であるということも指摘されている。たとえば、熊本大学大学院社会文化科学研究科(2010:57)は、社会人学生の学習ニーズ把握の困難さについて「個々人が抱える背景や、大学院に対して求める要望は多様化しており、どのラインを最大公約数的な要望としてくみ取るかが非常に重要かつ困難な問題」と報告している。

このような社会人の学びのジレンマ構造は、社会人大学院生と大学院だけではなく、社会人大学院生と企業の関係にも見出されている。山田(1997、2003)は、修士課程での学びは経験者の満足度や評価は高いものの、従業員が在職中に取得した学位は企業や組織に評価されにくいという「社会人大学院生の社会的評価の欠如」を指摘している。また本田(2001)は、修士課程における社会人教育の職業的有意性について、特定の学問領域の概念枠組みを用いて現実を反省的に捉えなおすことを「反省的有意性」、実践に直結した有意

性を「遂行的有意性」と区別し(本田 2001:101)、さらに学習者自身が実感するものを「内部有意性」、職場側が実感するものを「外部有意性」と定義(本田 2001:103)したうえで、社会人教育に対する優位性の認識は「遂行的有意性」を「反省的有意性」が上回り、「外部有意性」よりも「内部有意性」が圧倒的に高いと指摘している。

社会人大学院生を対象とする研究では、社会人が修士課程に何を期待しているか／求めているかという視点に立つものが多い。このような学びに対する学習者自身の学習意欲や、社会人大学院生の自己実現的要素の高さに着目すると、どのような意思が入学や学びの行動を支えているのか、また、修士課程での学びをどのように活用して行こうとしているのかについて個別具体的に検討することには意義があると考えられる。

1.2.2 社会人大学院生の学びの過程

社会人学生が、自分自身が経験した学びをどのように評価し、どのような学びの過程を経験していたのかなどの実態にかんする先行研究は、経験者自身の手記などをまとめた事例研究(稲垣 2009、新堀 1999)や、経験者への半構造化インタビューを実施した質的研究(白山 2016、出相 2016、白山 2017、出相 2018、中村・菅原・渡辺 2019、高田・夏原 2021、三好 2021 など)がある。たとえば稲垣(2009)は、社会人学生体験事例集(大阪女子大学生涯学習研究資料室編 1997)の手記を題材に、女性社会人学生の大学入学に至るまでの経緯の構造を分析し、①卒業後に職に就くことを視野に入れる「生活変革型」(30代半ば～40代前半)、②学びによるステップアップを目指す「ワーク・キャリア志向型」(20代～30代前半)、③「生涯学習型」(40代以降の既婚女性中心)という3類型を指摘している。また白山(2016)は、教員養成系大学院などで学んだ経験のある社会人を対象に、就学につながるライフストーリーインタビューを行い、学習成果にかんする認識として、学業成果のほか、新しい視野と学びの獲得、職場とは異なる人間関係の獲得、ライフコースの充実などの複数の成就感を見出している。

このような学習者自身の学びの実感や、学びの行動がどのようにして引き出されてくるのかについて、近年では、ノールズ(Knowles 1980)らに代表されるような成人教育学や成人学習理論による知見を手掛かりに、学習者が経験したプロセスに焦点をあてる研究も進められている。たとえばメジロー(Mezirow 1991)は、「成人が、過去の学習の妥当性を省察的な討議を通じて確認し、そこから生ずる洞察に基づいて行動する能力を次第に高めていくこと」を成人の発達であると定義し、「人間を、より包括的で識別能力があり、より広がりがあり、より統合された意味パースペクティブに導くものが成人の発達を促す」と指摘している。ここでいう意味パースペクティブとは、ものごとに対する特定の態度や信念のまとまりのことである。白山(2017)は、このメジローの意識変容論に着目して、修士課程に進学した教職経験者を対象とするインタビュー調査を実施し、社会人の就学経験による変容に焦点をあて、修士課程前後という共通の時間軸のなかで社会人が経験した変容の過程を見出している。また、仕事を持つ社会人がどのような背景や学びに動機づけられ、どのような学びを行い、どのような変化があったのかについての就学プロセスの構造を検証する研究もおこなわれている。たとえば出相(2016)は、専門職大学院ビジネススクールに在学する職業人の意思決定プロセスを分析し、進学に際して直面する阻害とそれを乗り越えるための要因について分析している。三好(2021)は社会人向け専門職大学院

の修了者を対象に、仕事などの活動や入学の動機と背景などについての半構造化インタビューを実施し、動機付けや成人学習および生涯発達にかんする知見を検証するとともに、入学に関する動機づけと学びによる変容のプロセスを明らかにしている。

Cross (1981) は、個人の過去の学習にかかわる経験が、成人が学習へと向かう動機を与えるというCORモデル(図 1-8)を提唱しており、社会人大学院生の学びのプロセスを考えるうえでひとつの示唆を与える。社会人大学院生の学びの実態を検証するためには、このように学びの経験が新たな学習動機を生み出し、さらなる学びや活動に向かう足場を形成していくという、学習者の動的な学びのプロセスを捉えるアプローチが一つの有効な方法であろうと考えられる。さらにこのモデルは、社会人が修士課程に入学し修了するというプロセスは、過去の学習経験が社会人の修士課程進学動機を形成し、在学中の学びの経験が修了後の新たな学習や活動につながるという学びの連鎖を示唆している。このような動的なシステムを検証することは、すなわち修士課程における社会人の実情を理解することでもあり、そのためには、社会人の学びに関する教育システムの構造とその課題だけではなく、学習者自身の経験について、経験者の主観に立ち、実証的に検討することが必要と考えられる。

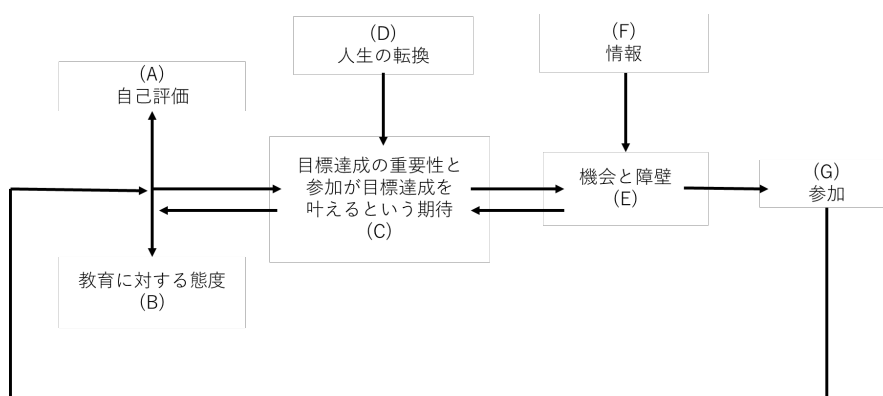


図 1-8 CORモデル (Cross, 1980)

他方、これまでの社会人大学院生の学びの実態の検証は、主に社会人入学者が多い領域である教職や看護などの資格職向けや、MBAなどの経営系専門職大学院やビジネススクールといった専門職業人養成を対象に進められてきた(白山 2016、出相 2016、白山 2017、出相 2018、中村・菅原・渡辺 2019、高田・夏原 2021、三好 2021)。しかしながら大学院教育には天野(2013)が示すようにさまざまな形態があり(表 1-5, 表 1-6)、社会人大学院生の多様な実態を捉えるためには、より包括的な取り組みが必要と考えられる。また、本田(1999)が「修士課程の社会人教育の中には、社会人学生の社会的立場や教育機関のタイプに応じて複数の類型が存在する」と指摘したように、社会人大学院生の実態を明らかにするためには、大学院の教育目的や学習者の類型といった多元的な要因を考慮する必要があると考えられる。

表 1-5 大学院の形態

① オードックスな Ph.D 型	文学・理学（減少・変質）
② 自然成長型の職業大学院	工学・農学（学部・院の連続化、増大）
③ 学部専門職教育・大学院研究者養成型	医学・歯学・薬学（横ばい・変質）
④ 新顔の職業大学院型	経営・会計・法務・公共政策・教職（増殖）
⑤ あいまいな多機能型	社会科学系・人文学系・新構想系（蔓延）
⑥ 専門学校型	情報・デザイン・福祉（増殖）

天野（2013）より引用

表 1-6 大学院の機能

① 大学教員養成	人文・社会・自然
② 研究者養成	理学・工学・医学・薬学・農学
③ 専門職業人養成——伝統型	法科・会計
専門職業人養成——近代型	工学・初中等教員
専門職業人養成——現代型	経営（MBA・MOT）・公共政策
④ 高度教養人養成(?)	継続教育・補習教育・生涯学習・教養教育

天野（2013）より引用

1.3 本研究の目的

天野（2013）が「蔓延」と指摘しているように、現行の大学院において、最も多い形態は「あいまいな多機能型」である。しかしながら、この形態に焦点をあてた先行研究はほとんど見られない。そこで本研究では、あいまいな多機能型とされる人文社会科学系修士課程に焦点をあて、特に多様な学位プログラムを提供している大学院の事例を対象に検証を行うことを目的とする。具体的には、人文社会科学系修士課程の学位プログラムを修了した社会人大学院生を対象に、①入学前②在学中③修了後の3つの時間軸を設定して半構造化インタビュー調査をおこなう。人文社会科学系修士課程の学位プログラムに取り組む社会人はどのような人びとかを具体的に示し、①入学前の時間軸からは社会人がどのような動機や背景から修士課程への入学にいたるか、②在学中の時間軸からは入学後にどのような学びを経験したか、③修了後の時間軸では大学院修了後にはどのような活動に取り組んでいるのかを明らかにし、「多機能型」の修士課程での学びの経験を実証的に検証し考察する。

分析の方法においては、成人学習や経験に関する理論の枠組みから演繹的に経験を捉えるのではなく、帰納的にデータを分析し、社会人の多元的な学びの実態および修士課程活用の実態を探索的に検討する。

第2章 研究方法

2.1 研究対象

P大学大学院人文社会科学研究科に社会人大学院生として入学し、修了した経験のある社会人を対象とした。P大学は東北地方にキャンパスがあり、約7,000名の大学生・大学院生が在籍する総合大学である。P大学人文社会科学研究科は1990年代に設置された昼夜開講制の修士課程であり、大学院生数は入学定員20名未満の小規模な研究科である。2021年度在籍者の4割程度は外国人学生であり、近年では毎年数名の社会人が継続的に入学している。

研究対象者は、筆者の知人をはじめ、インタビュー協力者からの紹介により対象を広げるスノーボールサンプリング法により選定した。研究対象者に対しEメールや電話で研究の趣旨を説明して協力を依頼し、結果、2016年度から2019年度までの修了者8名にご協力いただいた。研究対象者の一覧を表2-1に示す。なお、研究対象者の年齢は入学時点のものである。

表 2-1 対象者一覧

	入学時年齢	性別	専攻
Aさん	60代前半	男性	社会科学
Bさん	40代後半	女性	社会科学
Cさん	30代後半	女性	人文科学
Dさん	非公表	女性	人文科学
Eさん	60代前半	男性	社会科学
Fさん	30代前半	女性	人文科学
Gさん	30代前半	男性	人文科学
Hさん	50代前半	女性	社会科学

2.2 方法

2.2.1 データの収集方法

本研究では、対象者それぞれに異なると考えられる修士課程への入学動機や入学後の経験を明らかにするため、個人の主観的な経験およびその意味付けを、個々の対象者の修士課程での具体的な活動の文脈や社会的背景などとの関係性から理解を行うことが可能な、半構造化インタビュー調査を実施した。インタビュー期間は2020年9月から2021年9月にかけて、インタビューの場所は対象者と合意が取れた場所で行った。インタビュー時間は1回あたり60分から90分程度であった(表2-2)。

研究対象者の修士課程前後の経験や活動について探るため、リサーチクエスションは以下の4点とし、質問項目とした。

- 1 修士課程入学に至るまでの動機やいきさつはどのようなものか
- 2a 在学中にどのように学んでいたか
- 2b 在学中に取り組んでいた活動はどのようなものか
- 3 修了後に取り組んでいる活動はどのようなものか

インタビューは、リサーチクエスチョンを掘り下げて分析するため、筆者との自由なやり取りの中で回答を求めた。また、研究対象者の属性や個別の経験の背景を踏まえて適宜質問を追加した。また、インタビューの前後のやり取りの中で、インタビューでの発話はいつでも取り消しが可能であること、発話データは個人名や個人を特定しうる固有名詞はすべて匿名化して扱うことなど、倫理的事項の説明を行い、同意を得たうえでインタビューを進めた。インタビューは対象者の許可を得てＩＣレコーダで録音し、録音記録を全て書き起こした逐語記録を作成して分析のデータとした。

表 2-2 インタビュー日時の概要

日 時	場 所	対象者
2020. 9. 13 (土) 17:00～19:00	P大学構内	Aさん
2020. 11. 21 (土) 9:30～11:10	P市内古民家	Aさん
2021. 2. 18 (木) 14:00～15:30	カフェ	Bさん Cさん
2021. 5. 14 (土) 14:30～16:10	Q大学構内	Dさん
2021. 5. 22 (日) 10:00～11:25	P大学構内	Eさん
2021. 5. 27 (木) 14:05～15:30	対象者勤務先	Fさん
2021. 5. 29 (土) 14:00～15:30	カフェ	Gさん
2021. 6. 1 (火) 17:10～18:50	対象者勤務先	Hさん
2021. 9. 14 (木) 14:00～15:40	対象者勤務先	Bさん
2021. 9. 15 (木) 13:30～14:40	オンライン (ZOOM)	Cさん

2.2.2 分析方法

研究対象者のインタビューでの発話は、入学前、在学中、修了後の3つの時間軸に分けてそれぞれ分析した。分析は、佐藤(2008)の質的データ分析法を参考にして、以下の手順で行った。

- ① 入学前、在学中、修了後の3つの時間軸に対応する分析テーマを設定する。
- ② 発話内容をエピソードや意味のまとまり毎に切片化し、それぞれオープンコーディングを行う。
- ③ オープンコーディングを施して作成したラベルを分析テーマ毎に集約し、それぞれに軸足コーディングを行う。
- ④ 軸足コーディングを行って整理した概念について、それぞれの概念の関係を集約するカテゴリを生成する。
- ⑤ 生成されたカテゴリと概念からなるストーリーラインを作成し、概念間の関係を説明する。

2.2.3 各時間軸における分析テーマ

修士課程前後の時間軸に対応する分析テーマは、次のとおり設定した。

- ① 入学前 － どのような背景や動機により入学にいたるか
- ② 在学中 － 在学中にどのような経験をしていたか
- ③ 修了後 － 在学中の経験は修了後のどのような活動に活かされているか

第3章 結果と考察

本章では、半構造化インタビューの結果とその考察を示す。まず第1節では、研究対象者8名の基本情報とインタビューでの発話の概要を示す。インタビューでの発話の概要では、①入学のいきさつ、②在学時の通学状況、③現在の活動への取り組み状況を提示する。続く第2節から第4節では、研究対象者の修士課程入学前、在学中、修了後の3つの時間軸における経験の分析結果と、それに対する考察を述べる。

3.1 研究対象者の基本情報

本節では、研究対象者8名の基本情報(表 3-1)とそれぞれの①入学のいきさつ、②修士課程在学中の通学状況、③修士課程修了に取り組んでいることについての概略を示す。なお、研究対象者を示すイニシャルとともに概略部分に記した年齢と職業は、インタビュー時点のものである。

研究対象者の修士課程入学時の勤務形態は、無職2名、パートタイム勤務3名、自営・フリーランス3名である。なお表 3-1 の研究対象者の過去の学習歴は、修士課程の学びと関連する活動など、インタビューで語られた過去の学習活動をまとめたものであり、対象者のすべての経験を網羅したものではない。

表 3-1 対象者のプロフィール

	A	B	C	D	E	F	G	H
入学時年齢	60代前半	40代後半	30代後半	非公表	60代前半	30代前半	30代前半	50代前半
在学時職業	公務員 (再任用)	自営業	フリーランス	無職	公務員 (非常勤)	無職→公務員 (常勤)	塾講師	自営業
P市在住者	○	○				△ (1年目のみ)	○	○
主な通学手段	自転車	自家用車	自家用車	電車	自家用車	自転車: 1年目 自家用車: 2年目以降	自転車: 夏 バス: 冬	自家用車
通学時間(片道)	30分	10分	1時間	60~90分	実家から15分 自宅から1時間	10分: 1年目 50分: 2年目以降	15分: 夏 20~30分: 冬	10分
出身校	通信制大学	4年制大学	4年制大学 (P大学)	4年制大学	4年制大学	4年制大学 (P大学)	4年制大学	短期大学
出身校と修士課程での 主専攻内容の一致	×	×	×	×	×	○	△ 専門の変更有	○
就学形態	フルタイム			○		△ (1年目)	○	
	パートタイム	○	○		○	△ (2年目以降)		○
在籍期間	2年			○	○			○
	2年6か月	○						
	3年	○				○		
	3年6か月		○					
	4年						○	
過去の 学習歴	資格関連	○	○	○	○			○
	市民講座		○	○				
	大学公開講座	○						
	研究活動					○		
	読書			○			○	
	その他の活動	語学		セミナー		図書館通い	勉強会	

Aさん（60代前半男性、地方公務員：再任用、社会科学系専攻）

入学のいきさつ

60歳の地方公務員定年退職を機に、定年後の余暇時間を活用するため修士課程に入学した。定年退職直前には、勤務先で、大学や自治会などの地域団体とともに除雪活動を実施する事業を職務として手掛けていた。その事業では、地域活動を主題としてNPOなどの各種団体や公的機関の人々と知り合う機会があり、そうした経験のもとで、地元でありながらもあまり足を踏み入れることがなかった「P大学」の存在そのものに関心が湧いていた。そこで定年退職後には、P大学大学院で若者と一緒に勉強をしたり、自分自身が学生として一緒にボランティアに参加したりしてみたいと考えていた。若者と交流すると、自分も若返るような気持ちがあった。

P大学大学院に進学しようと決めてから2名の教員に相談したが、進学への承諾はいただけなかった。そのため、受験前年の夏に入学説明会に参加し、そこで指導教員がまだ決まっていないことを明かし、進学について相談した。入学説明会での相談のやりとりのなかで、社会学であれば自分にもできそうだと考え、提案された先生にお願いして面談の機会を得た。結果的に研究室に受け入れていただけることになった。その先生は、以前防災に関する資格のセミナーで講師をしていた方だった。

このように大学院に進学することを決意し、それを普段から周りの人に公言していた。一方で、実際に入学して自分がやっていけるのかという点では不安もあった。しかし、ちょうど受験を控えた冬の時期に、ボランティアとして一緒に除雪作業に参加していた柔道部の大学生と接して、それまでの不安な気持ちが、仲間がいて「俺もやっていけるな」という思いに変化した。

入学以前の経験として、30代前半の時期に大学通信教育課程を卒業した経歴がある。その後も、放送大学の授業やP大学が実施した公開講座を受講するなど、大学が提供する学びの場に参加している。

在学時の通学状況

平日のうち週1日が仕事の休日だったので、その日は一日中大学院の講義を受けていた。仕事がある日は、仕事が終わったらすぐに自転車で大学に行き夜間の講義を受けたり、院生室で勉強したりしていた。入学するまでは、大学院に夜間大学のようなイメージを持っていたが、実は夜間の講義があまりないことがわかり、すぐに職場に相談して、平日が1日休みとなる勤務形態に変更していただいた。

土日には、さまざまな地域活動に出かけていたので学業以外にも忙しいことが多かったが、予定のないときには大学院に行き院生研究室で勉強していた。在学中はとにかく忙しく、研究に充てる時間が足りなかった。

現在の取り組み

地域活性化に関する研究や大学のサークル活動を継続するために、現在、再任用職員を継続しながら、博士課程に在籍している。修士課程在籍中に参加した起業セミナーで、事業計画として取り扱った「古民家」を実際に入手し、その活用にかんする実践と研究に取り組んでいる。

また修士課程入学以前からさまざまな地域活動に協力している。現在も引き続き、観光ボランティアガイド、自治会役員、柔道教室講師として複数の社会的活動に参加している。

Bさん（50代前半女性、自営業、社会科学系専攻）

入学のいきさつ

大学生だった若い頃に、大学を卒業してそのまま大学院に進んでもう少し勉強したいと考えていたが、進学をしないで職に就いた経験がある。そのため、若い頃から大学院で学びたいという気持ちをずっと持っていた。その後も新聞に載ったP大学大学院の大きな広告を見て、「大学院で学びたい」と考えたこともあった。

修士課程入学の前年は、長年勤めた教員を退職してNPOで新しい事業を手掛けていた時期だった。その頃は、立ち上げた事業や今後の自分のキャリアのための新しい学びの機会が欲しいと考えていた。

そのような時期に、NPOの事業の打ち合わせのためにP大学人文学部に伺い、校舎内に掲示されていた人文社会科学研究科の入学説明会のポスターを見て、説明会に興味を持った。後日、その大学院入学説明会に参加した。「今なら行けるんじゃないか」と考えた。

参加した入学説明会は学部生向けに開催されたもので、社会人の参加者は自分ひとりだけだった。出席していた教員のT先生が話しかけてくださり、そこでT先生ととりとめもない雑談をした。その際に「何か学びたいというお気持ちがあるんだったら、それは尊いことだから是非」、「社会人でも臆さないで」と声をかけていただいた。

後日、説明会でのお礼のメールをT先生にお送りしたところ、先生から現在の指導教員であるM先生の紹介を受けた。その後、M先生の研究室を訪問した結果、「一緒に頑張りましょう」と、どんどん受験の話が進み、入学が実現した。

大学院進学には直接的に関連しないが、入学前にP大学に通った経験がある。そのひとつはP大学の学部の科目等履修生として通学していたことである。もうひとつは、教員免許更新のための講習の受講である。その講習での内容が良かったので、講師だった先生に、後日、NPOが開催する講座の講師をお願いした。

在学時の通学状況

大学院に通学する曜日を決めて仕事を調整したうえで、週に1～2日ほど通学していた。通学日には、講義や勉強に専念するようにしていた。大学院の勉強は主に院生室で行っていた。学業が忙しい時期には、仕事がある日も、夜に院生室に行って勉強していた。

入学する時点で修学の計画を立て、修士課程の在籍期間は2年半と決めていた。入学後の半年間は体を慣らすための時期と決めて、経営学や経済学に関連する学部の基礎科目を受講した。当時、修士課程の後期に入学して履修できる科目は少なかったけれども、キャリアの講義は受講できた。また、入学後は周囲の大学院生は留学生ばかりで寂しかったため、友人のCさんを修士課程に誘った。Cさんはすぐに誘いに応じてくれて、翌年入学した。その4月から本格的に大学院の講義を受講しはじめ、当初の計画どおり2年半で修了した。

現在の取り組み

修士課程での学びをさらに深めるため博士課程へ進学した。現在は、NPOでの活動としてP大学の学生団体の運営にかかわるほか、インターンシップの学生の受け入れなども行っている。そのほかにも、地域の専門家として地域での活躍の場を広げており、修士課程修了直後からP大学の非常勤講師も勤めている。

Cさん（40代前半女性、フリーランス、人文科学系専攻）

入学のいきさつ

大学院入学前の時期は、コミュニケーション講座の講師の仕事に依頼されたことがきっかけで、コミュニケーションのゲームに興味を持っていた。講師として、そのゲームについて学術的に、あるいは学問的背景がどのようなものかなどの理論的な部分もきちんと説明できるような状態で講座をおこないたいと考えていた。近隣地域ではそのゲームを学べる講座は開講されていなかったため、東京で開催されている1日集中講座やアドバンス講座のようなものに通って、講師の方に相談したりもしていた。このコミュニケーションゲームをきちんと学びたいと考え、東京で開催される講座に週1回通うことを検討したこともあった。しかし、実現は難しい状況だった。

このことをBさんに雑談的に相談したことがあった。そのときBさんから「こういうのもあるよ」と、P大学大学院を紹介された。それまで大学院で学ぶことを考えたことはなく、地域の大学には心理学部のようなところもなかったため、コミュニケーションの研究をしている先生がいることも知らなかった。Bさんがメッセージャーで送ってくれた大学院の募集要項を見て、どういう先生がいるのかだけでも聞いてみようかと思い、Bさんが紹介してくれたT先生にメールを送った。その後T先生から「シラバスを読んで関心のある領域の教員を検討してみてください」と返信があった。

その後、P大学のT先生を訪ねたところ、指導教員についての助言をいただき、すすめられたJ先生の研究室をその日のうちに訪問した。J先生と面談したときには大学院で学ぶことのハードルの高さを感じ、いったんは入学を見送ることにした。しかし帰宅後、コミュニケーションの研究ができるならと思い直し、一転して進学を決意した。その時点では、入学願書の締め切りまで1週間ほどしかなかったが、J先生に受験の意思を伝え、受験に向けた手続きを進めた。

在学時の通学状況

入学後、週に1～2日程度通学していた。もともとP市での仕事をおこなっていたため、学業と仕事を調整しながら大学院に通っていた。講義の受講が終わったらすぐに仕事のために移動するということも多かった。

1年目は、J先生からの勧めで、学部の講義を履修した。また、学部のゼミナールや講義の場でコミュニケーションゲームを実施する機会もいただいた。

入学後に妊娠がわかり、1年目の後期は出産のため休学したが、2年目はすぐに大学院に復帰した。Bさんに紹介していただいた大学院の近くの保育園の一時保育を利用し、子どもと一緒に通学していた。出産後は忙しくなったため、働き方を変えて、引き受ける仕事を絞るようにした。

復学して以降、大学での教育にもかかわるようになった。2年目には、知人から依頼される形でTAを経験した。3年目には、V先生の勧めでBさんと共に非常勤講師を引き受けた。3年目以降は、自分の大学院の講義の受講と非常勤講師として受け持つ講義のためにP大学に来ていた。

現在の取り組み

修士課程修了後にも継続して非常勤講師をしている。子どもが小さいので博士課程には進学しなかったけれども、先々機会があれば、検討してみたいと考えている。

修了後の現在は、自分の仕事のための学びに関心を持っている。

Dさん（50代前半女性、地方公務員：非常勤、人文科学系専攻）

入学のいきさつ

若い頃からジェンダー問題に関心を持っていた。長年勤めた職場はジェンダー問題にかかわりのあるところで、女性を支援できていると実感できるような、やりがいのある仕事に従事していた。仕事はとても充実していたが、勤めて10年も経つといろいろと辛くなってきたため退職を選択した。

退職後、現場の実践で感じていた問題を理論的に俯瞰するような形で研究したいと思うようになり、大学院への進学を考えだした。実際に、家族に大学院に行きたいという希望を打ち明けた。しかし突然の話だったからか、同意してもらえなかった。

その後、家族の介護という事情から東北地方へ移住した。転居後に就職活動に取り組んでいたが、関東とは異なる求人事情のなかで、ふたたび大学院への進学を考えるようになった。そうして家族に「本気で」と相談したところ、同意してもらえた。

移住した年の夏に、P大学大学院の入学説明会に参加した。説明会に出席していたMA先生にやりたいことを相談したところ、O先生の紹介を受けた。その後、O先生に連絡をして研究室を訪問した。そこで、社会学をはじめて学ぶなら長期履修制度を利用するようにと勧められた。同時に、近隣の大学院にも専門家がいることを教えていただいた。しかしP大学に専門の先生がいるのなら、ここに研究する環境はあると考え、P大学大学院への入学を決意した。

過去にジェンダー問題にぶつかったりしたときに、ある研究者の書籍を読むことがあった。そこには「女性が悪いのではなく、社会の仕組みがそうなっているんだ」ということが繰り返し述べられていた。研究者はそうようにアプローチしていた。そうした本を読みながら、社会学の研究への関心を高めていた。

在学時の通学状況

在学中は、平日はほぼ毎日のように電車でP大学に通っていた。はじめは車で通うことも考えていた。しかし、移動中に本が読めるので、電車通学にした。

1年目は指導教員の勧めで学部の講義や実習にも参加していたので、とにかく忙しかった。実習では、泊りがけでインタビュー調査に出かけたりもした。たくさん宿題が出たりして大変だったが、学部生と一緒にがっつりと課題に取り組んだ。そうして学ぶなかで、仲良くしてくれる学部生の友人もできた。実際のところ朝早く通学しないと受けられない講義もあったので、始発の電車で通学していたこともある。しかし朝早い時間帯にある1コマ目は受けられないので、それ以外の時間帯で関心のある講義を中心に選択して履修していた。

講義以外の時間は、院生室で課題や研究に取り組んでいることも多かった。院生室に自分の席があって、そこでずっと何かに取り組んでいる感じだった。

現在の取り組み

修士課程修了前に家族の介護の状況が変わり、修了後に関東に転居した。現在は自治体が運営する施設に非常勤職員として勤務しながら、Q大学の博士課程に在籍し、博士課程の学びに取り組んでいる。Q大学では留学生のチューターを引き受けている。修士課程在学中に修士論文執筆に協力していただいた研究室の先輩と研究会を開いたり共著論文を発表するなど、情報発信者になるべく研究を続けている。

Eさん（60代前半男性、国家公務員：非常勤、社会科学系専攻）

入学のいきさつ

所属している職能団体がP大学の人文学部と提携していて、会合があるたびに会長が「修士課程受験の推薦制度がある」と会員に入学を勧めていた。そうしたPRをとおして入学の際に会の推薦がうけられることや、過去にP大学の修士を終わった方がいることを聞いていたので、社会人入学のことは以前から知っていた。

50代前半に自分の意思で専門職資格を取得して以降、資格のための勉強だけではなく、資格に関連する領域である、労働法などの法律を体系的に学ぶことが必要だと考えていた。入学の前年に参加した職能団体の研修会ではP大学の先生の講演があり、その会場で知り合いのHさんが受験することになったと聞いた。Hさんは以前資格を取得した際に一緒に学んだ仲間であり、自分も以前から修士課程で学びたい気持ちはあったので、自分ひとりでなければ心強いと思い、受験することにした。

P大学の人文社会科学研究科は法律に特化した研究科ではないが、専門職として、職能団体の推薦をうけて学ぶことにも意義があった。自宅はP大学の所在地からは離れているが、もともと週末にはP大学の近くにある実家の両親のところに通っていたので、その点に関しても都合がよかった。

30代の頃からよく図書館を利用していた。いくつかの資格の勉強をしたときも公立図書館を活用していた。

在学時の通学状況

平日は、仕事の有給休暇を活用して1年目は週3日、2年目は週に2日通学していた。出勤後に通学する日には、講義の時間までの移動時間を短縮するために、そんなに効果があるわけでもないけれど、有料道路を利用することもあった。翌日朝早い時間帯の講義があるときには、その前日に実家に泊まることもあった。

土日にもP大学に来て、院生室でレポートを書いたりして過ごしていた。トイレに行くのももったいないと思うほど集中して勉強ができた、充実感に包まれた2年間だった。一方で、研究に必要な文献を集めるのに苦労した。そのため他大学の図書館や公立図書館のサービスを利用していた。

現在の取り組み

最近では、若い頃に行っていた図書館での勉強を継続している。専門書もよく読むようになり、自分の研究に関連することに目を通すようになった。それ以外には、いまはとりたててこれをやりたいというものはない。敢えていうなら、気分転換にと趣味のバイクを復活させたくらいで、学びのロストジェネレーションのような状況である。

Fさん（30代後半女性、地方公務員：専門職：学芸員、人文科学系専攻）

入学のいきさつ

もともとP大学の卒業生で、学部時代にも文化財について学んでいた。学部を卒業した時にはその領域には就職しなかった。その後、何度かの転職を経験した。

修士課程入学の直前に勤めていた職場では、上司に勧められて就労外の時間に文

化財についてのちょっとした研究や執筆活動を行っていた。そのほかにも古文書を読む勉強会に参加したりもしていた。そうしてその職場で働いているうちに、学芸員としての就職を考えるようになり、実際に就職活動を行っていた。しかし希望はなかなか叶わなかった。

このような状況のなかで専門職になるためには、専門的に学び直す必要があると考えようになり、卒業後も交流のあった学部時代の恩師に相談をして、P大学の修士課程の受験に至った。入学のため退職し、P大学の近くに転居した。

在学時の通学状況

1年目は、ほぼ毎日通学していた。修了に必要な単位は1年目にすべて履修した。指導教員の先生の計らいで、TAやアシスタントをしながら学ぶことができた。アシスタントの業務では、実際には自分の研究にもかかわることを扱うことができたのでありがたかった。

1年目の夏にたまたまP大学近隣の自治体に求人があり、指導教員の勧めもあり応募したところ、学芸員として採用された。就職に伴い転居した。

2年目以降は就職に伴って多忙となり、研究があまり進まない状況になっていた。それでも、週末にはなるべく大学院に行くようにして、研究に取り組んでいた。3年で無事修了できたので、正直なところほっとしている。

入学時には事務の方に相談して、4年間の長期履修制度を申し込んでいた。

現在の取り組み

修士課程在学中に学芸員として地方自治体に就職した。学芸員の業務では日常的に学ぶことも多いので、個人的な研究活動や特別なことは行っていない。学芸員の業務では、P大学の先生方と定期的に報告書を送りあうなどの交流がある。

Gさん（30代後半男性、高校教師、人文科学系専攻）

入学のいきさつ

もともと若い頃から文学青年であり、高等学校卒業後には関西の大学の文学部に進学した。関西が好きで、大学卒業後はそのまま関西で教育関係の仕事をしていた。

数年前に帰郷することになり、P市に帰郷して、塾講師の職に就いた。その後、仕事以外にも何か目標を作りたいと考えていた。文学のなかでは近代文学が好きだった。しかし、修士課程に入学する前の頃は、ちょうど中国古典に対する関心が湧いていた時期だった。当時感じていた「自分はここに居るわけだけれど、果たしてここで見るものが現実なんだろうか。目が覚めたら別の場所にいるんじゃないだろうか」という不思議な感覚と同じような体験を与えてくれる中国哲学に関心を持っていた。

そんな折に、母から「P大学に中国史や中国古典のすごい先生がいる」という話を聞いた。母は趣味の集まりの場に来ていた大学の先生からそのことを聞いていた。もともとP大学には中国文学の著名な先生がいることを知っていた。自分の漢文の読解力は独学に近かったので、この際、徹底的に勉強しなそうという思いもあった。

そこで、修士課程の入学説明会に参加した。説明会に出席していたT先生から中国史のW先生に紹介していただき、その後、研究室に伺った。W先生は「これからは社

会人学生を受け入れるべきだ」と強くおっしゃっていて、長期履修制度なども作ってくださった。W先生のおかげで、自分は学生生活ができたように思っている。

在学時の通学状況

図書館の蔵書が充実していたので、在籍中は、大学にはなるべく毎日行くようにしていた。遅めの午後から夜にかけての時間帯に働く仕事だったので、大学院の講義の履修にはまったく問題がなかった。午前から午後の時間帯は大学にいて、その後、仕事に行っていた。

在学中の4年間の間に、数多くの講義を履修することができた。専門外の民俗学や日本史などをしっかり勉強する機会があった。そうした講義を履修するなかで、文字資料が残らないものが結構重要だという気づきを得たりしていた。

3年目にはP大学の近郊で学会があり、運営の手伝いをしたり、発表をすることができた。3年目には、参加した勉強会やサークルなどの縁で、学部生の友人もでき、人間関係が変わって行った。

文学研究の院生には熱心な方が多く、そうした友人も増えた。他専攻の院生との交流も結構あった。修了時には、仲間と修士論文集を作成した。

現在の取り組み

在学中に出会ったヒューマン・ライブラリーなどの活動への支援をつづけている。また、指導教員や他の先生とも継続的に交流している。いまのところ研究発表は考えていないが、研究活動を継続している。

Hさん（50代前半女性、自営業、社会科学系専攻）

入学のいきさつ

母校が職能団体と提携したことを知った10年ほど前から、首都圏にある母校の大学院が行っている専門職を対象とする教育プログラムに関心を持っていた。自分は短大で2年間しか法律の勉強していないという、学歴コンプレックスのような気持ちがあった。母校の専門職向けプログラムで学べばすべてが解決するのではないかと思い、魅力を感じていた。

その後、P大学と地元の職能団体が提携した。短大卒でも実務経験があれば入学できるというのでやってみたいという気持ちはあった。けれども、実際に入学しようという気持ちまでは至らずにいた。その後、以前勤務していた事務所の上司がP大学の修士課程に入学したという話を聞いて、心のハードルも下がっていった。

修士課程入学の2年前には長女が法学部に入学し、「自分も学びたい」という気持ちが出た。修士課程入学の前年にはP大学と所属する職能団体の提携が強化され、団体の総会でも修士課程への受験希望者を募っていた。その時にも入学に関心を持ちつつ決めかねていたが、秋の研修会で、団体の役員からP大学の先生に「次はこの人だ」と入学希望者として紹介された。そこから無理やり背中を押し出されるようにして受験へと話が進んだ。入学希望者と紹介されてすぐに話が進んでいったので、入学試験に向けた手続きも非常に短い期間で進めた。

在学時の通学状況

入学した当初から2年で修了する計画を立てていた。ちょうど高校生・大学生の子どもたちの卒業と重なるので、みんなで卒業しようという思いがあった。

1年目は講義の受講のために、週に4日ほど通学していた。1年目のうちに修了に必要な単位をすべて履修するつもりだった。講義の時間帯の都合で、丸1日大学にいる日もあれば、講義の合間に、大学から職場へと往復することもあった。2年目には、大学にまったく行かなくなるのも不安だったので、前期も後期も週に1コマ履修していた。講義以外の学習は主に自宅でおこなっていた。週末には院生研究室や、図書館を利用していた。判例を集めるために、図書館のシステムをたくさん使った。

在学中には、学部のゼミ活動にも参加した。P大学と全国の大学が合同で実施するゼミ合宿にも参加した。

現在の取り組み

修士課程修了後の1年間は、新型コロナウイルス感染症による影響もあって、少し燃え尽き症候群のようにになっていた。修士論文を書き上げた虚脱感のようなものがあった。

修了後は、修士課程在学中には休んでいた、専門職団体が実施する無料相談会に再び参加するようになった。また新たに、特定行政書士という資格の取得にも取り組んでいる。

3.2 どのような背景や動機により修士課程入学に至るか(結果1)

以下3節では、半構造化インタビュー調査の結果を述べる。具体的には、研究対象者8名のインタビューでの発話内容を、①入学前、②在学中、③修了後のそれぞれの時間軸において分析した結果を示す。本節では「社会人大学院生はどのような動機により修士課程入学にいたるか」、第3節では「修士課程在学中にどのような活動や学びを経験しているか」、第4節では「修士課程での経験は、修了後どのような活動に活かされているか」について示したうえで、社会人大学院生の実情を考察する。

第2節では、修士課程入学にいたるまでのいきさつについて、研究対象者の入学動機と入学への意思決定過程から入学試験に至るまでの経験を分析の対象とした。研究対象者の修士課程入学に至るまでのいきさつにかんする発話は、表3-2に示すとおり【入学動機】と、入学の【意思決定にかんする要因】、実際に行った【入学に向けた行動】の3つに大別できた。なお表3-2では、研究対象者を興味関心の類型毎に並び替えている。

表 3-2 修士課程入学の背景

カテゴリ	サブカテゴリ		H	E	F	B	A	G	C	D	
入学動機 (学習動機)	興味関心	専門的な学びと研究						○	○	○	個人的要因
		専門職としての学び	○	○	○						
		大学院での学び				○					
		学生という立場					○				
	志向性	キャリア形成			○	○					
		活動志向					○	○			
		交流志向					○				
意思決定にかんする要因	条件面の合致	移行の影響				○	○	○		○	環境要因
		通学の利便性	○	○		○				○	
		研究者の存在						○	○	○	
		他教育プログラムからの転換	○						○		
	職能団体と大学の連携		○	○							
	共に学ぶ人の存在		○	○					○		
	後悔したくない思い			○	○						個人的要因
進学行動	入学説明会					○	○	○		○	環境要因
	研究室訪問・面談		○	○	○	○	○	○	○	○	

研究対象者はまず、過去に経験した活動による学びへの興味関心を中心とする修士課程への【入学動機】を形成していた。＜興味関心＞や＜志向性＞などによる【入学動機】を形成したのち、【意思決定】と【進学行動】を行っていた。具体的には＜条件面の合致＞や＜職能団体と大学の連携＞＜共に学ぶ人の存在＞＜後悔したくない思い＞から修士課程進学への【意思決定】をしたのち、【進学行動】として、＜入学説明会＞参加などによって修士課程にかんする正確な情報を得たうえで＜研究室訪問＞に向かった。そして研究室での教員との＜面談＞を経て、研究対象者は入学へと至っていた。

以下では、研究対象者の発話にかんする分析内容を示す。なお、インタビューの引用部分では、N：は聞き手である筆者をあらわしている。また、発話部分の（ ）内は発話内容に関する補足であり、[] 内は直前の部分にかんする補足説明である。

3.2.1 入学動機

研究対象者の【入学動機】は、まず、それぞれの個別具体的な動機である「興味関心」に焦点をあてる。8名の興味関心は、＜専攻領域・研究テーマへの興味関心＞と大学院教育への包括的な動機を示す＜大学院での勉学への興味関心＞と＜学生という立場への興味関心＞である。さらに、こうした大学院教育に直結するような動機以外にも、学びによる＜キャリア形成＞のほか、修士課程での新たな活動に取り組むことを希望する＜活動志向＞、さらに、学びを通じた交流を求める＜交流志向＞が述べられていた。

3.2.1.1 興味関心

3.2.1.1.1 専攻領域・研究テーマへの興味関心

＜専攻領域・研究テーマへの興味関心＞は、興味関心のあるテーマを中心とする学びや研究を希望する「専門的な学びと研究」が3件と、「専門職としての学び」を希望する3件の2つに大別した。具体的には、もともと学習者自身が興味関心を寄せる個別的テーマがあり、そのテーマについて大学院で学びたい・研究したいという動機から入学にいたる事例と、専門職としての学びを希望する事例である。

① 専門的な学びと研究

人文社会科学系研究科への入学動機は、入学前に興味関心を持っているテーマについて専門的に学ぶ・研究することであると3名が述べていた。たとえば、10代の頃から関心を持っていたジェンダー問題や、仕事の依頼をきっかけに出会ったコミュニケーションゲームというような、学習者自身の明確な興味関心に基づくテーマを学ぶために修士課程での学びが選択されていた。

研究対象者が関心を持っていたテーマは、学習者の職業にも関連するような個人のアイデンティティに深くかかわっている。たとえばDさんは「ジェンダーの問題に若い10代の頃から関心は持っていて」「本当に女性をサポートできてるなあって仕事」に従事し、退職後に「いわゆる現場にいて、アリの目みたいだったものを、もうちょっとトリの目みたいな俯瞰した感じで、そういうジェンダーの問題を考えられたらな」と大学の進学を検討したことを述べている。同様にGさんは、大学卒業後に教育関係の職業に就いてきたことや、10代の頃から文学青年だった背景を述べ、文学や歴史の研究に関心を寄せていたことを述べている。

他方、仕事で研究テーマとかがわったことをきっかけとなり、その研究テーマに関心を寄せるようになった事例がある。Cさんは、講師として依頼されたコミュニケーション講座で取り扱った題材が研究テーマとなっていた。この研究テーマの出発点は、Cさんがある講座の依頼を受けた際に、過去に自身が経験したコミュニケーションゲームのような面白いゲーム＝インプロゲームを自分の講座に取り入れたいと発想し、それを実際に学びだしたことであった。

② 専門職としての学び

修士課程入学の背景として、保有している専門職資格にかんする学びのために修士課程を選択したことを3名が述べていた。専門職として就職するために専門的に学び直すことを希望していたFさんのほか、すでに専門職として活躍しているEさんとHさんである。

Fさんは、学部時代に学芸員資格を取得している。入学動機の背景は、専門職としての就職を達成するためである。学芸員としての就職活動を重ねるなかで、「専門性を高める」ことが必要だと考えたことがきっかけであった。

Fさん：もともと学部時代も(…)学芸員資格を取る勉強もしていたので、関心はあったんですけども、なんか多分、卒業したての頃って、そういうほうはもういいやと思ってたんですね。(…)働いてる間に、やっぱり学芸員っていう職業にまた関心を持ち始めて、むかーし、むかし、若い頃持ってたのが再びなんかこう再燃するような感じですかね。そこでも結構、就職活動をしたんですね、学芸員としての。(…)試験がうまくいかないのはそれだけじゃなかったと思うんですが、もうちょっと専門性を高めて。まあ、年齢的にも私、ここ〔現在の勤務先〕入ったの(年齢制限の)ギリギリの年齢だったんですね。(…)じゃあやっぱり学芸員になるために何が必要かなって考えたときに、もう一回大学院に行ってみようと思ひまして、もともとのお恩師であったP大のZ先生がいるんですけども、Z先生のところにちょっとお願いに伺って。

一方Eさんは、社会保険労務士という専門職資格を取得したのち、その専門領域を学問的に学びたいという思いをもとに修士課程での学びを選択していた。

Eさん：うん、ま。その〇〇〔前職〕の生活ときに、いろいろ資格なり(…)社労士の資格に受かったんで。(…)社労士は自分の意思で取った。まあ△△〔資格名〕の場合は、まあどうしても周りもとっているんで、つられてとったというか。(…)自分の意思に沿って勉強したっていうのは社労士ぐらいしかないので。やっぱり社労士とか資格とっても、やっぱり学問的に労働法とかって極めたわけではないので。あくまで資格とるための勉強してたっていうだけ。だから労働法なりそういうのをきちんと、法律、ましてや法学部終わって労働法専攻したわけではないですしね。ちょっとやっぱり、やってみたいなっていうのは、もやもやとね。社労士に合格してからあったので。

3.2.1.1.2 大学院での学びへの興味関心

大学院で学ぶこと自体にもともと興味関心があり、仕事でP大学と事業を通じてかわるなかでの経験が入学のきっかけとなったことを1名が述べていた。

Bさんは大学卒業時に大学院進学をしなかったことが心残りとなり、ずっと「大学院で学びたい」という気持ちがあった。その後に大学院の新聞広告を見たときにも「P大学に大学院があるなら入学したい」と考えたものの、当時は仕事が忙しかった

ことから無理だとあきらめている。修士課程に入学する前年には、Bさんは前職を退職し、NPOの運営や個人事業に取り組んでいた。そのようなキャリアの変化に伴い、自身の将来のキャリア面への投資として、誰かの方法論を教えてもらうのではなく、自分の頭で考えるような学びの機会を得たいと考えていた。それには大学がいいのではないかと検討していた。

こうした背景のもと、当時NPOとして手掛けていたコミュニティビジネスの打ち合わせのためP大学の教員を訪ねたBさんは、校舎の廊下で修士課程の入学説明会のポスターと出会う。廊下に掲示されていたポスターの開催日に都合がついたので、Bさんはその入学説明会に出席した。しかしその時点では具体的に何を学ぶのかという点は、明確ではなかった。出席した説明会の場でT先生に出会い、その結果、Bさんは、後に指導教員となるM先生の紹介を受けている。T先生からM先生の紹介を受けたことをきっかけに、BさんはM先生を訪問し、そこから経営にかんする学びに取り組みだしている。

3.2.1.1.3 学生という立場への興味関心

修士課程への入学動機の背景として、入学以前の職務においてP大学とかかわる機会があり、その機会のなかで「大学そのもの」に興味を持ちはじめ、最終的に学生という立場になることを希望したことが述べられていた。

地方自治体に勤務するAさんは、定年退職前の3年間のあいだ、職場とP大学と連携して実施する地域コミュニティ事業（コミュニティビジネス）に取り組んでいた。その事業は、防災にかんする地域団体や学生ボランティアが協働して地域の除雪に取り組むというものであった。そこで一生懸命にボランティアに取り組む大学生の姿を見て、Aさんは、一緒に働いてくれる大学生が地域の資源だと考えるようになった。

Aさんは、この事業を通じたかかわりのなかで、生活圏として同じ市内にありながらも、実際には足を踏み入れる機会が少ないP大学に興味を持つようになった。実際に事業を通じて、同じようなコミュニティビジネスに取り組んでいる他の地域の人やコミュニティビジネスを推進しようとする国土交通省の職員と交流するなかで、P大学のネームバリューを実感していた。そうした経験からAさんは、P大学そのものが地域の資源であると考えようになった。

このようなP大学とのかかわりを背景にして、Aさんは、自分自身が学生としてP大学の大学生と一緒に活動することにも興味関心を持ちはじめていた。Aさんにとって大学の魅力は「新しい知見を得ること」でもある。また大学院は「研究しているので、新しい知見も得るし、それが結構また自分としては面白いこと」である。こうしたP大学に対する複合的な興味関心をもとにして、AさんはP大学の学生になることを希望していた。

3.2.1.2 志向性

3.2.1.2.1 キャリア形成志向

今後の職業キャリアに寄与する学びを期待して、修士課程への入学を選択していたことを2名が述べていた。キャリア開発を目的に修士課程を選択したことを明言していたのは、BさんとFさんである。

2名に共通することは、今後の自身の職業上のキャリア形成につなぐための能力開

発を目的としている点である。Fさんは学芸員として就職することを目標に自身の「専門性を高める」ことを希望してP大学に回帰している。またBさんは「将来声がかかったときに、いつでも動けるように」、つまり今後の仕事上の可能性を広げるために、自分自身の能力を高めることを検討していた。具体的な達成目標が掲げられている事例と、将来に向けた自己投資と位置づけていた事例であり、どちらも将来の職業的キャリアの可能性を高めるために学びの機会を求めている。

3.2.1.2.2 活動志向

修士課程入学後に「何かをしたい」という、何かしらの活動への参加に対する期待を2名が述べていた。Aさんは具体的な事例として「学生と一緒にボランティア活動をしたい」と考えていたことを明かしていた。他方、Gさんは「何か目標を作りたい」ということのほか、「何かしら新しいことをしたかった」という思いを入学の背景として説明している。

Gさん：一応大学は卒業しましたが、自分としてはまだ勉強したいこととか、知りたいことがいっぱいありましたので。塾講師って業界も、塾講師だけしていても先がないのが見えていたので、何かしら新しいことをしたいっていう思いはありました。

N：そうなんですね。

Gさん：まあ、かといって、すぐ教員になっちゃうのは面白くないので

このように、Aさんはボランティアという具体的な活動を明言し、Gさんは仕事以外の「何かしら新しいこと」という活動の拡がりにかんする期待を説明していた。こうした新たな状況における活動への期待が、修士課程入学の動機として語られていた。

3.2.1.2.3 交流志向

修士課程への入学動機について「交流」を挙げた事例は1件あった。学生という立場に興味関心を持っていたAさんは、3.2.1.1.3と3.2.1.2.2において前述のとおり、修士課程入学後に学業やボランティア活動を通じた「若い人との交流」を希望していた。

インタビューで入学のきっかけを尋ねる筆者に対し、Aさんは次のように回答した。

N：修士に行こうって思われたのって、何かきっかけとかってありましたか

Aさん：うーん、というより何か、大学が通信教育でせっかく大学出てるから、もう院でいいのかなと(…)、大学ってあの頃は、萩本欽一さんとかね。若い人たちと居ると、自分も若返るんじゃないかって。なんでだかわかんないですけどね、若返るじゃないですか。俺もあまり年取りたくないなあって気持ちがあって、大学生と居ると若返るのかなと。甘い考えで。

Aさんは、若い人と一緒に居ることは「自分も若返る」ことだと語っている。このような思いから、学業や大学ボランティア通じた若者との交流に期待が寄せられていた。

3.2.2 意思決定にかんする要因

研究対象者の修士課程進学への【意思決定にかんする要因】には、＜大学院の条件面の合致＞＜職能団体と大学の連携＞＜共に学ぶ人の存在＞という環境要因があり、さらに研究対象者自身の＜後悔したくない思い＞も影響していた。

3.2.2.1 大学院の条件面の合致

社会人が修士課程に入学するにあたって、学びたい気持ちや興味関心だけではなく、大学院が提供する学びの環境が学習者個人の学ぶための条件と合致することが重要である。修士課程進学を検討する際のエピソードとして研究対象者が述べていたことは、仕事や生活面の変化という「移行（Transition）の影響」のほか、「通学の利便性」「研究者の存在」である。さらにこうした条件面を背景に、学びへの興味関心を「他の教育プログラムから転換」させてP大学を選択していたことも述べられていた。

3.2.2.1.1 移行（Transition）の影響

研究対象者の修士課程入学に関連するエピソードには、おおよそ「①生活環境の変化」「②就業にかんする変化」の2種類の「移行（Transition）の影響」があった。このような変化から受けた影響を背景に、修士課程での学びを選択するために必要な条件面が合致していったことから、研究対象者たちは修士課程進学を選択していた。

① 生活環境の変化（帰郷・移住）による影響

修士課程入学のいきさつにかんして、生活環境が大きく変化したことから受けた影響について述べた研究対象者は2名いた。生活環境の変化の原因は、具体的には帰郷と移住である。こうした生活環境の変化は、研究対象者が興味関心を抱いていた学びの内容と、進学を再考するタイミングに影響を与えていた。

Gさんが入学前に興味関心を抱いていたのは「中国哲学」であった。この領域に関心を抱いた理由について、Gさんは次のように語っている。

Gさん：もともと私、関西が好きで。ずっと関西に居たかったですけど、偶然というか、突発的な事情が重なって、でまあこっちに帰ってきたので。もちろん自分はここに居るわけだけれど、果たしてここで見てるのが現実なんだろう、目が覚めたら別の場所にいるんじゃないだろうかっていう不思議な感じはいつも味わっているんですよね。それと同じ感覚ってというか、体験を与えてくれるのが中国古典の、中国哲学ですね。

Dさんは、大学院で学ぶことについて家族の了承を得られたのは、家族介護のために移住して以降のことであると明かしている。前職を退職後に大学院進学を相談した際には家族の同意が得られず、Dさんは就職活動が続けていた。しかし移住後に就職活動を行うなかで、就職口が少ないという地域事情がわかり、Dさんは、そこでふたたび進学を検討している。

Dさん：移住するってことになったんで。で、（移住先に）行って。●●[移住後地

名] のハローワークと〇〇 [移住前地名] のハローワークはもう全然対応が、対応が違うという言い方が変なんですけど。〇〇だとやっぱり「早く就職しなさい」みたいな感じなんですけど、●●だとあんまり、就職口が少ない。限られるっていうのもあつてか、「もらえる失業保険は全部貰いなさい」みたいな感じだったんで(笑)。(…)じゃあもう無理してガリガリ働かなきゃって思うよりは、考えていた進学をもう一回検討して見てもいいのかなと思ったりもして。それでやっぱり本気でっていう話を家族にしたら(…)「そうだよ、そういえば前もそう言ってたよね」って。是非行ってらっしゃいませみたいな感じで。

② 就業にかんする変化（退職・起業・再雇用）

修士課程での学びを検討する際の背景として、退職・起業・定年退職後の再任用などの研究対象者の就業面での変化の影響が述べられていた。就業にかんする変化の影響は、就業環境の変化の後に進学を希望していた事例と、今後の変化に対応する方策を検討した結果として進学を検討していた事例の2種類あった。前述のとおりDさんは、退職後に求職活動を行うなかで、これまで関心を温めていた大学での学びを考え出していた。Bさんは、入学の1年前に教員を退職し、新しい仕事に取り組みだした時期に修士課程での学びを選択していた。他方でAさんは、定年退職の前年に、職場に再任用された後に勤務時間が減少する見通しであることから、その時間を有効活用するために修士課程に入学することを検討していた。このように、就業環境の変化の経験や、今後の変化に対する予測から、修士課程での学びが選択されていた。

3.2.2.1.2 通学の利便性

研究対象者にとって、通学の利便性が修士課程進学の要件であることが示されていた。8名の平均通学時間は片道 34.4 分 ($SD=22.9$) であった。P大学に入学した背景として、大学が身近にあり通いやすいことや、P大学に通うことが研究対象者のライフスタイル上でも優位な状況にあったことが、次のように語られていた。

Bさん：たまたま近所だし。大学生になるときは、P大学っていう選択肢は全然なかったんですけど。今は国立大学で地元だし。社会人にとっては通いやすいうえにちゃんとしてるっていえばおかしいですけど、総合的な学びができるってことで。

Hさん：P大でっていうのであれば通いやすいっていうのもあるので(笑)

Dさん：もうそれは一択ですね。●●[地名]に住んで、で通えるっていったら。まあP大学ですね。

Eさん：私の場合は、自宅とここ[P大学]の往復だけだったらちょっと大変だったかもしれない。実家がここにあるのもひとつの大きなあれですしね。どうせ、土日親の面倒見ないといけないんで。見るって言っても、ただ顔見に来るだけですけどね。

3.2.2.1.3 研究者の存在

修士課程での学びを選択した背景として、専門家である研究者の存在が入学の誘因となっていたことについて3名が言及した。3名が共通して述べていたことは、自らの興味関心と一致する領域の研究者の存在である。

Dさんは、ジェンダー問題を対象とする社会学の研究者がP大学にいることを確認したうえで、通学可能な地域にあるP大学の人文社会科学研究科を選択していた。

Dさん：（最初に）O先生にお会いした時は、（隣県にある）R大学だとU A先生っていう詳しい方がいらっしゃって、でもちょっと新幹線通いになっちゃうもんね、とかって言われて。でも別に、環境があれば研究できるって思ってたし。やっぱりO先生もジェンダーも専門ではおありになりますので。そう。先生がいらっしゃれば、なんていうのかな、環境はあると思っていたので。

Cさんは、コミュニケーションの研究をする教員が地元の地域の大学にいることを知り、実際に研究室を訪問して面談するなかで、その教員との間に「コミュニケーションへの理解」という共通点を見出していた。

Cさん：J先生にご挨拶に行って、今、こうこうこういうことをやっていて、インプロゲームっていうのが気になっていてという話をして。J先生がすごくくいついてくれて、ぜひ一緒にやりましょうという感じで声をかけてくださって。そのときは相談とかできるかなっていうような感覚で、院に入ろうっていうのもそのときには特に考えてなかったんですけど。でも家に帰ってから、やっぱりなんかご縁だなと思って。自分がやりたいことを理解して、コミュニケーションに理解を示してくれる。しかも同年代の先生がいて、というすごく運命的なものを感じて。

Gさんは、入学前に関心を抱いていた中国古典を研究する研究者がP大学にいることを人伝てに知り、そこからP大学で学ぶことを具体的に視野に入れていた。

Gさん：母親が（…）サークルにP大の先生がいらっしゃって、中国史とか中国古典に関しては、すごくいい先生がいるよっていう話を聞いてきたので。そこから、大学の説明会に入って行ったというのがきっかけですね。（…）人文にT先生っていう熱心な方がいらっしゃって。あの方から、中国史の先生に紹介していただいて。（…）名誉教授としてゼミは持っておられませんが、P大にはそれ以外にも、G C先生っていう大変立派な中国文学の先生がいらっしゃったので、（…）ただ、自分の漢文の読解力っていうのは、大学の学部でちょっと勉強したくらいで独学に近かったので、この際、徹底的に勉強しなおそうっていう思いもありました。

3.2.2.1.4 他の教育プログラムからの転換

もともとは別の教育プログラムで学ぶことに興味関心を抱いていたものの、それを実現することが難しいという状況のなかで、P大学の修士課程を選択したことを2名が述

べていた。

Hさんは、首都圏にある母校が開講する社会保険労務士向けの大学院のプログラムに関心を寄せていた。Hさんは専門職向けの機関誌に掲載されていた記事を読んでそのプログラムの存在を知り、母校のプログラムであれば参加したい、きっと最適なプログラムなのではないかと期待していた。また、学歴に対する引け目についても母校であればすべてうまくいくような気持ちがあったと語っている。その後まもなくして、P大学の修士課程にも社会保険労務士を受け入れる制度が創設され、かつての上司が修士課程に通い出したことを知って「心のハードルが下がった」とHさんは回顧している。一方、母校のプログラムは経営学修士を取得するプログラムであるため、Hさんは、自分の法律を学びたいという思いとはマッチしないとも考えていた。Hさんが修士課程に入学したのは、かつての上司の修士課程入学からおよそ8年後のことである。

Cさんはコミュニケーションのゲームについて学ぶために首都圏の講座に通うことを検討していた。しかし、時間的な制約という問題から踏みとどまっていた。そのような時期にP大学大学院でコミュニケーションゲームの研究ができそうだということを知り、地元でできるならと、修士課程への入学を選択している。コミュニケーションゲームの理論的背景を学ぶことや、大学というフィールドで実証的な研究ができることが修士課程選択の理由であるとCさんは説明していた。

2名に共通することは、もともと「法律」や「コミュニケーション」という具体的な学びに関心があり、特定のプログラムへの参加について検討していたことである。そして、移動時間などの制約条件や、プログラムの方向性の違いなどの事情から、希望するプログラムの受講は難しいと判断しつつも、学ぶことへの意欲を持っていた。そうして、最初に興味関心を抱いた教育プログラムに対するそれぞれの阻害要因を乗り越えるようにして、自らが興味関心を抱く学びが実現できそうな、P大学の修士課程が選択されていた。

3.2.2.2 職能団体と大学の連携

研究対象者が所属する職能団体とP大学との業務提携があり、それが入学の背景となっていたことを2名が述べていた。P大学は2010年より地域の社会保険労務士会と業務提携を行っている。この提携により、社会保険労務士会が推薦する会員を修士課程に受け入れる取り組みが進められており、これまで研究対象者2名を含む4名が修士課程を修了している。

この業務提携による推薦制度により入学したのがEさんとHさんである。EさんもHさんも、入学のきっかけは、職能団体の推薦枠によるものであると明かしている。しかし、実際にP大学に通うには、P市在住者でないと難しいという物理的な事情がある。職能団体はP支部での会合の際に、「次は誰かいないか」と声をかけていた。2人が入学を希望するのは入学の前年のことである。Hさんは以前から「ちょっと入学に関心がある」と示していたことから、Hさんは職能団体において「入学希望者」とみなされていた。入学前年の秋、職能団体の研修会の場で、Hさんは入学希望者と紹介された。その様子を見ていたEさんは「私も行きます」と受験の意思を表明した。

3.2.2.3 共に学ぶ人の存在

修士課程への入学を検討し、実際に入学に至るまでの過程で、共に学ぶ友人や知人

の存在から影響を受けたことを3名が述べていた。同時期に学ぶ人の存在自体が入学にかんする動機そのものを引き出す誘因とはいえないものの、しかしながら身近に学ぶ人が存在することが、研究対象者に修士課程にかんする具体的な情報の提供をうける機会をもたらしていたり、あるいは進学へと踏み出す意思を引き出したりしていた。

先に修士課程に入学した友人から、修士課程での学びに関する情報の提供を受けたのはCさんである。Cさんは、P大学修士課程に入学したBさんからの情報提供によってP大学でコミュニケーションの学びができることを知るに至っている。さらに大学院での学びの情報にアクセスするために、T先生という情報提供者への接続が図られていた。

身近な存在である家族の学びによって、自分自身の学びたい気持ちを強化させていたのはHさんである。Hさんは受験の前年に、子どもが法学部に入学したことから、自分自身の学びたい気持ちが再燃しだしたことを明かしている。しかしHさんは、進学についてはぎりぎりまで決断しかねていた。

自分一人ではなく一緒に学ぶ人がいる心強さから、Eさんは入学に踏み出している。Eさんは、もともと専門職として労働法などの法律を学びたいと考えていたが、なかなか踏み出せずにいた。しかし、知り合いのHさんが受験すると知ったことで、「自分ひとりではなければ心強い」「Hさんが行くなれば、これは行くのは私の運命だ」と思い、進学へと転換した。そうしてEさんは、修士課程への進学者を募る職能団体の呼びかけに応えていた。

3.2.2.4 後悔したくない思い

修士課程入学に向けた検討を行うと同時に、「後悔したくない思い」があったことを2名が述べていた。具体的には、Eさんの「進学しなかったことを後悔したくない」思いと、Fさんの「希望の職種での就職を諦めたくない」思いである。

Eさんは、職場の労働教環境の影響に言及しながら、進学しなかったことを後悔したくないという思いについて説明している。

Eさん：うん、ま、ちょっと思いとどまって、「いやあああるとき行っておけばよかったな」って少しでも後悔するんだったら、私の性格からすれば。(…)今回の場合は、結果的にそういうふうな形もあると思うんですよね。あまり深く考えすぎれば逆にね。確かにそう思っても、職場が民間とかで、いつでもこうね、休める状況でない職場だったら、いくらそう思ってもね、そうはいかないんでしょうけども、割と今の職場はそういうのは融通が利くので(…)直接的な要因ではないですけどもね。(…)労働環境ってうかね、そういうのも実際ありますよね。

Eさんが現在の職場での労働環境という背景を踏まえて進学へと踏み出したのとは対称的に、Fさんが語ったのは、希望の職業に対する思いである。

Fさん：地元の資料館で、受付だとか学芸員の補助みたいな作業ですね、それをちょっとやってみたいと思って、そこで4年かな(…)働いている間に、やっぱり学芸員という職業にまた関心を持ち始めて、(…)公務員って結構、35歳がリミットだったりするんですけど。(…)もうこれラストだなんて自分の中

で、なんでしょうね、覚悟を決めたといいますか、それで、やっぱり学芸員になるために何が必要かなって考えたときに、もう一回大学院に行ってみようと思ひまして。

3.2.3 進学行動

大学院修士課程への入学に向けて研究対象者が行っていたことは、経験の時系列順に「入学説明会参加」、「研究室訪問・面談」「受験勉強」「入学試験（受験）」である。このうち研究対象者全員に共通していることは、出願前に＜研究室訪問・面談＞を経て入学試験に臨んでいたことであり、その半数は、＜入学説明会＞に参加していた。

3.2.3.1 入学説明会への参加

入学説明会は、修士課程への入学に関心を持つ人に向けて、入学試験や入学後の学生生活を周知する学校行事である。入学説明会の経験者は4名いた。研究対象者が入学説明会参加に至る経路は、校内でポスターを見て関心を持ったBさんの事例のほかには、web検索が述べられていた。

入学説明会への参加者が述べていたことは、説明会の場で大学教員とのやりとりを経て、受け入れ先となる指導教員が明確になっていたことである。AさんとBさんは、入学説明会に参加する段階では、研究領域や指導教員についての目途はまだなく、説明会での相談の機会を通して、指導教員や研究領域についての助言を得るに至っていた。Dさんは事前に教員にかんする情報をWebで収集のうえ、入学説明会に参加した。そこでDさんは、紹介された教員と自分の検討内容とが合致していたことを確認している。そうして指導教員となるO先生の紹介を受け、連絡を取るに至っていた。Gさんも、中国古典の研究者がP大学にいることを知って入学説明会に参加し、そこで指導教員となるW先生の紹介を受けていた。

入学希望者にとって重要なことは、進学に際して、受け入れ先の具体化が行われていたことである。P大学人文社会科学研究科（修士課程）への入学では、受け入れ先の研究室の目途があることも重要である。入学説明会では、研究対象者と受け入れ先研究室との接続がおこなわれていた。

3.2.3.2 研究室訪問および指導教員との面談による動機づけ

入学説明会をとおして指導教員の紹介を受けた後で、あるいは、職能団体からの推薦をうけた後に、研究対象者は受け入れ先となる研究室を訪問したり、推薦にかんする面談に出席していた。入学説明会を経由して指導教員の紹介を受けた者は研究室を訪問し、そこで進学に向けた具体的なやりとりを経験している。

たとえばBさんは、T先生に紹介を受けて、指導教員のM先生の研究室を訪問した際の出来事について次のように語っている。

Bさん：なんか、頑張りましょうみたいなことになって、あっ何？受けるんだ、みたいな。ほんとにそういう感じ。(・・・) T先生がどういうふうにM先生に話したか分からないですけど。たぶん、でもM先生の所に行くってということで、

そういう意思があるっていうふうに判断してくださったんだと思うんですよね。それで、一緒に勉強頑張りましょうみたいなことになって、(…)10月入学と4月入学がそのときだと選べるっていうので、突然猛勉強が始まったんです(笑)

N : 猛勉強っていうのは、何に向けた猛勉強でしょうか

Bさん : その大学院入試に向けた勉強、しかも、全然自分の専門じゃない経営っていうことで試験勉強がはじまって。この本読んでください、この本読んでください、これやりましょうみたいな感じで。そこから多分、人生で一番勉強したかもしれないっていうくらい、なんかわかんないけど勉強して(笑)で、試験受けて、入ったっていう感じです。

Dさんも、指導教員のO先生と面談した際のやりとりについて次のように語っている。

Dさん : (入学説明会で) O先生の連絡先を教えてください、で、連絡したら「はい、一度会いに来て」みたいな風だったのでお会いして。社会人が、…私もともと学部が文学部だったんで、イチから社会学をやるなら長期履修でやってくれって言われて。(…)この辺の範囲から試験やりますのでよろしく、みたいな感じで。

他方、入学説明会に参加していない研究対象者の事例のなかにも、指導教員との面談によって入学が動機づけられていた事例がある。Cさんは、先に入学していたBさんから修士課程入学に誘われた後、Bさんからの情報に従ってT先生に相談した結果、CさんはJ先生を訪問している。この面談は入学願書の締め切りまで1週間という時期に行われていた。面談の後、Cさんはすぐに出願手続きをとった。

指導教員のJ先生との面談でのやり取りについて、Cさんは次のように語っている。

Cさん : J先生と話をしたら、(…)ヒューマンのゲーミングですね。ヒューマンのゲームをつくる研究をされていて。で、私がやっていることと、J先生の興味があることが合致して「じゃあ一緒にやりましょう」っていう話になったんですけど。え、でもちょっと大学院ってちょっと勉強してないし、何も知らないし、受験も間に合わないと思うんですよね、ってなって。(…)1回帰って。でもやっぱり、なんでしょうね。行ったほうが良い気がするって思って。そうそう、運命的なものを感じて。で、「やっぱり先生、受験しようかと思います」って、そうメールしたら「そうですか。時間はありませんけど、頑張りましょう」って。

一方、教員との面談の際に、本人が興味関心を抱くテーマと研究室側の研究領域との違いを指摘され、結果、研究テーマを変更したことについて言及する事例もあった。Hさんは学生の主体性と学問領域との出会いの関係に触れながら、次のように語っていた。

Hさん : あんまり主体性があっても、ほかの先生と出会わない可能性もありますよね
逆に。

N : そうですね。ある種の偶然みたいなのが結構大きいんですかね。

Hさん：うーん、そうなんですよ。(…)最初(指導教員の)先生に会ったときに、実はこれこれこういうことをやりたいって言ったら、それは法学じゃないから、社会学とか経営学でやる分野だって言われたんですけども(…)でも、結果、じゃあ労働法で行きますって言って、判例勉強しますって言って。今となって、判例勉強しますで正解だったし、P大の大学院に入ったことで、社会学とか経営学とかをちょっとずつかじることができたんで、それが労働法についてもプラスになっているし。(…)そういう意味ではよかったのかなと。

以上のように、入学試験の前の研究室訪問や指導教員との面談によって、研究対象者の興味関心と入学後の研究領域とが照らし合わされ、その後、研究対象者は入学に向けた手続きに向かっていた。

3.2.4 修士課程入学にいたる背景と動機にかんする考察

3.2.4.1 修士課程入学に至るプロセス

分析結果から明らかになった研究対象者が修士課程入学に至るまでのプロセスを図 3-1 に示す。社会人は、過去の日常生活での仕事や社会的活動などの活動経験から＜興味関心＞や＜志向性＞などの【入学動機】を形成したのち、【意思決定】と【進学行動】を行い、＜入学説明会参加＞や＜研究室訪問＞を経て入学へと至っていた。

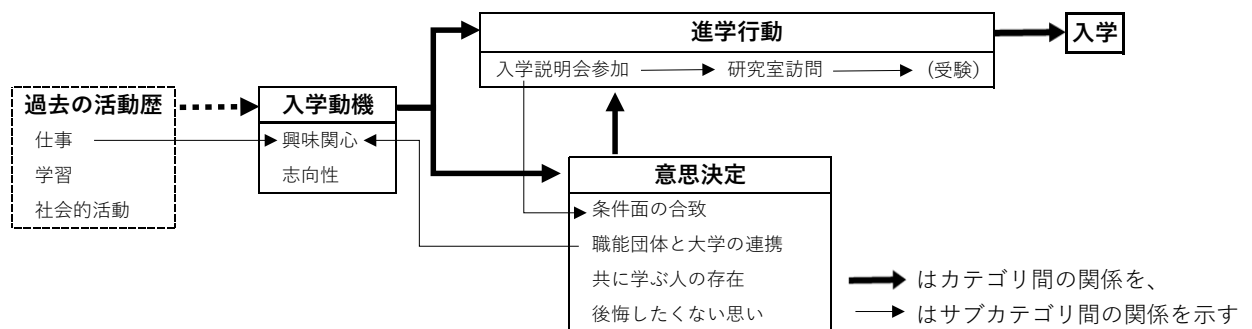


図 3-1 修士課程入学に至るまでの背景と要因のプロセス

3.2.4.2 入学者の類型

研究対象者 8 名の修士課程への入学動機や入学までの背景を分析し整理した結果、入学動機に関連する「興味関心」の方向性と「入学前の大学とのかかわり」の有無の 2 軸が見出され、図 3-2 に示すとおり、4 つの類型に大別できた。なお、この類型の枠組みは本研究の対象に固有のものであり、それぞれの類型が一般的なものを意味するものではない。

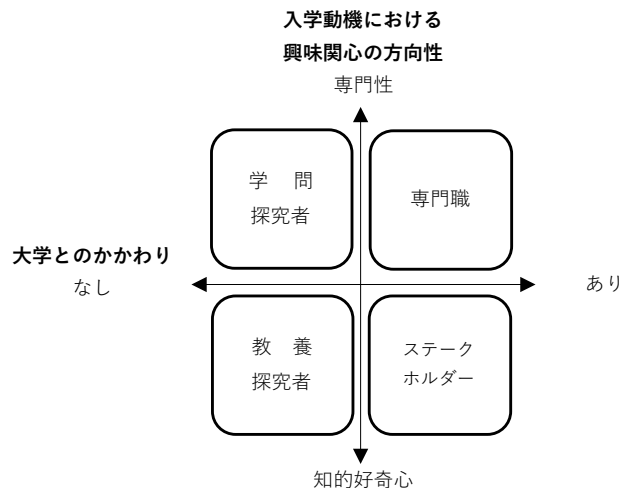


図 3-2 興味関心と大学とのかかわりによる入学者の類型

類型の概要は次のとおりである。

「専門職」は、入学前の時点において、専門職資格などを通じて大学や大学教員との弱いつながりやかかわりを持ち、かつ、専門職の学び直しを求める社会人である。この類型に該当するのは、Eさん、Fさん、Hさんである。専門職型の社会人は、すでに専門職資格を保有している人々であり、学芸員や社会保険労務士という専門職資格にかんする学びを求めて進学していた。その背景には、学芸員資格の取得や、社会保険労務士の職能団体と大学との連携を通じて、研究対象者と大学の間にかかわりやつながりが形成されていた。

「学問探究者」は、修士課程での専門的な学びと研究に関心があり入学に至った社会人である。この類型に該当するのはCさん、Dさん、Gさんである。この類型では修士課程入学前には大学とのかかわりはないものの、大学院で自分自身が興味関心を抱くテーマを学び、研究することが進学の動機となっていた。また、学問探究者型の研究対象者は、過去及び現在の職業にかかわりのあるテーマに興味関心を抱いていた。

「ステークホルダー」は、入学前に自らの職務をとおして大学教員や大学とかかわった経験がある社会人である。ここでいうステークホルダーとは「自らの職務に対して、大学や大学教員が直接的・間接的な利害関係を有したことのある個人」という意味である。ステークホルダー型の社会人は、事業を通じた大学とのかかわり経験だけではなく、過去に大学が開催するセミナーや資格にかんする講座に参加したという複数の経験があり、そのような経験から、大学院での学びや大学院生としての立場に関心を持つに至っていた。

「教養探究者」は、知的好奇心が高く、幅広く学ぶことに興味関心を持つ者で、入学前には大学とのかかわりをもたない状況で修士課程に入学する社会人大学院生が想定される。しかしながら今回の調査対象者には、該当する者はいなかった。

3.2.4.3 情報をもたらす他者の存在

修士課程に入学するにあたって、大学院そのものに関する情報や、修士課程でどのような学びが実現できるのかという学びの実態にかんする情報を得ることが必要である。大学

院でのカリキュラムやシステムといった、実際に提供されるプログラム内容などの条件面が、学習者が求める要件と合致していなければならない。Cross(1981)も、成人学習者が学習活動に参加するかどうかを吟味するプロセスには、情報が影響を与えることを示唆している。分析の結果では、研究対象者は「共に学ぶ人」、「高等教育機関で学ぶ人」、「大学教員」などの他者から、修士課程への進学を検討するための情報を得ていた。乾(2019b)が、大学院で学んでいる人は、過去の学びの積み重ねによって何らかの学びのコミュニティに所属しており、そこで具体的な大学院にかんする情報を得ると指摘しており、また三好(2021)も、「身近な人が通っていたこと」が社会人の大学院入学を後押ししていたことを実証しており、本研究でも同様のことが「共に学ぶ人の存在」として明らかになった。たとえば事例では、研究対象者の友人や知人には、在学者や修了者がおり、そうした存在からもたらされた大学院にかんする情報が進学を考えるきっかけになっていた。

修士課程への意思決定を後押しする存在として、こうした在学者や修了者である知人や友人以外にも「先んじて高等教育機関で学ぶ人」の影響が見受けられた。「先んじて高等教育機関で学ぶ人」は、自分自身の学びへの興味関心と高等教育機関の学びを認知的に結びつける存在である。本研究では、「法律を学ぶ家族」や「ジェンダー規範を社会構造から捉えなおした社会学者」、「社会人学生になった年配の著名人」、「除雪ボランティアで働く柔道部の大学生」からの影響が述べられていた。自らと自らの学びへの興味関心の要素を、こうした高等教育機関で学んでいる人々の存在と照らし合わせることによって進学意欲が引き出され、さらに入学へと押し出していたことが推察される。

また、大学教員からの助言も修士課程進学に影響を及ぼすことが明らかになった。具体的には、入学説明会や研究室訪問などの進学行動のなかで、教員から修士課程の学びに関する情報を得たことが社会人を進学へと動機づけている事例があった。先行研究でも同様に、たとえば出相(2016)が、受講した短期講座で懇意になった教員からの助言により大学院進学の時期に影響を受けた社会人がいた事例を、白山(2017)が、職場に来訪した大学教員から修士号の取得を勧められ、大学から学び直すことを選択した教諭の事例を報告している。

3.2.4.4 進学プロセスにおける社会人と大学とのかかわり

社会人が修士課程に進学するにあたって重要なことは、どのような環境で学びが達成できるかという点であり、情報だけではなく、実際の学習環境に接してその点を確認する必要がある。本研究の事例では、入学に至る経路において、たとえばコミュニティビジネスの実践や職能団体との連携といった入学前の「大学とのかかわり」のほか、「入学説明会」が大学院にかんする情報を獲得する場となっていた。研究対象者は、そのようなかかわりのある場のなかで、自身の興味関心と進学検討中の大学院の学びの環境が合致するかどうかをまず確認していた。合致を確認したのち、研究対象者は研究室を訪問し、大学教員からより具体的な学びの情報を得るなかで、進学へと動機づけられていた。

このような社会人と大学とのかかわりにおいて重要なことは、社会人が興味関心を持つテーマや、未だ言語化されずにいる興味関心を明確にすることを通じて、実際に社会人を入学へと押し出していたことである。たとえば本研究の事例でも、入学説明会や研究室訪問などの教員との交流の場で提供された学習にかんする個別具体的な情報により、漠然と考えていた自身の学びや研究がより焦点づけられ、入学への意思決定を後押ししていた。また出相(2016)が、セミナーや入学説明会などの大学院側の取り組みにおいて、就学にか

んする細やかな情報の提供が、社会人の進学に対する不安を軽減させていたことを指摘しているように、研究の内容だけではなく、実際に大学院に入学して勉学が続けられるかどうかといった不安も、大学とのかかわりを事前に持つことで軽減されていたと考えられる。

また、大学とのかかわりのなかでも、希望する専門領域の教員とのかかわりによって学びの専門性や研究内容を深めたことから、進学への意思決定に至る場合もあると考えられる。たとえば本研究では、教員との面談の際に研究テーマと研究領域での手法のズレを指摘され、入学前にテーマを修正した事例が報告された。見方を変えれば、社会人が思い描く専門性が研究室の方針と異なる場合には、入学後の学習効率の面で問題が生じる可能性がある。だからこそ、入学前に大学とのかかわりから情報を得ることは重要であり、さらにこうしたかかわりは、結果として、自身の学びに対する意味づけを深めていたと考え、修士課程進学を判断する行動として意義があると考えられる。

3.3 修士課程在学中にどのような活動や学びを経験しているか(結果2)

第3節では、研究対象者に対するインタビューでの「在学中にどのように学んでいたか」「在学中に取り組んでいた活動はどのようなものか」などの質問項目に対応する回答の分析結果を示す。修士課程在学中の経験や学びに関する筆者の問いかけに対し、研究対象者は「すべてが良い思い出」「どれも楽しかった」「大学院に行ってたことを忘れていたけれど、行っててよかった」など、包括的かつ肯定的な感想を述べていた。しかし本節では、研究対象者の2年ないし4年の在籍期間中の活動や学びにかんする語りに焦点をあて、対象者の在学中の学習経験を分析する。実際の学生期間の経験の全てを数時間程度のインタビューで聞き取ることは困難であり、分析対象とするデータにはそのような制約がある。しかしながら本研究では、研究対象者が経験を回顧するなかで述べた事例が、発話者にとって意味のある重要な経験であると捉え、語られた内容を分析した。

在学中の【学習活動】のエピソードは、＜講義＞＜修士論文（個別課題報告書）＞＜教育活動＞＜研究活動への参加＞＜課外活動への参加＞という学業の中心をなす学習活動と、学業を通じた＜多様な学生との交流＞に整理した。また、こうした学生生活を維持するために＜学習環境の活用＞や＜勉学継続のための努力・工夫・協力＞があったこと、さらに【学習活動】に対する研究対象者の認識についてまとめることができた。研究対象者の発話の分類は表3-4のとおりである。なお、研究対象者の並びは、修士課程の在籍期間に応じて並び替えている。左から3名が最短の在籍期間の2年であり、右側の1名が最長の4年となっている。また、学習活動に対する認識については、活動や学びの経験に関連するものではあるが、学習経験そのものにかんする内容ではないため、本研究では扱わないこととする。

表 3-4 在学中の経験に関する発話状況

カテゴリ	サブカテゴリ	E	H	D	B	A	F	C	G
学習活動	講義履修	大学院講義	○	○	○	○	○	○	○
		学部授業			○	○		○	
		ゼミナール		○	○	○		○	
	修士論文 (個別課題報告書)		○	○	○	○	○	○	○
	教育活動への従事						TA アシスタント	TA 非常勤講師	
	研究活動（課程外）					県外研修	研究成果 の刊行		学会発表
	課外活動への参加					ビジネス コンテスト	ボランティア サークル 学内セミナー		勉強会 サークル
	多様な学生 との交流	大学院生 (同研究科)	○		○	○		○	○
		大学生 (学部生)		○	○	○	○	○	○
		外国人留学生		○	○	○			
学習環境の活用	院生研究室		○	○	○	○	○	○	○
	図書館		○	○		○			○
	その他(学内)					○	○		
勉強継続のための 行動	自身の努力		○	○	○	○		○	○
	周囲の理解・ 協力		○	○		○		○	○

3.3.1 学習活動

在学中の経験として研究対象者から最も多く述べられていたことは、講義の履修や修士論文などの学位プログラムによる学習のエピソードである。P大学人文社会科学研究科の修了要件は、(1) 本研究科に2年以上在学すること、(2) 30単位以上修得すること、(3) 必要な研究指導を受けたうえで修士論文または個別課題報告書の審査及び最終試験に合格することである。研究対象者は、このような学位プログラムを中心とする学びに加えて、教育活動に従事していたことや、課程外の研究活動に取り組んでいたこと、さらには勉強会や学内セミナーなどの課外活動に参加していたことを述べていた。

3.3.1.1 講義履修

修士課程入学後の思い出や印象的だったこととして研究対象者が述べたことの多くは、実際に受講した講義にかんする出来事である。全般的に専門にかんする講義を中心に履修するなかで、学生生活のなかで重要だったエピソードや、思いがけない気づきがあったことが述べられていた。

3.3.1.1.1 大学院講義

修士課程の講義の履修は、修了要件である30以上の受講単位を取得するために必須であり、研究対象者は主に自身の専門にかんする講義を中心に履修科目を選択していた。特にパートタイム就学者では、こうした自身の専門や興味関心に応じて、実際に大学院に通える曜日に開講されている科目の中から講義を選択していたことを述べていた。

Fさん：自分の修士論文のテーマに付随しそうなものでまとめてとっていましたので、どちらかというと幅広くというよりは、専門性中心にとったので、もちろんZ先生のとかは取ってましたけど(…)民俗学にもやっぱり関係があったので、MA先生の授業も取っていましたし。学部生の頃っていろんなことを学んで(…)全然関係ないものとかも取ったような記憶は多少あるんですけど、それとはちょっと違うとり方をしたかなと。

Cさん：私の場合は、週1しか通えなかったので(…)とにかくもう必修は必ず、出なきゃいけない。プラスあとはシラバスを読んで、自分の研究の実になりそうなもの？文化人類学とかも、全部、インプロに含まれているので、そういうのを取るようにして、選択してた感じですかね。本当に限られた時間で単位を取るためもそうですけど、なるべく自分のその、興味に合う、実りのある時間を過ごしたかったので。

Bさん：週にこう何曜日っていうのを決めて、もうその日は大学の日。だから朝来て、授業受けて、勉強をして、やれることはその日のうちに全部やって、っていう日を決めていましたね。(…)なので、その授業をとるのも、興味があるだけじゃなくて、その曜日にあるとかで、そういう。で、M先生が、ゼミは、割と時間を自由に合わせてくれてたので自分の取りたい授業がある曜日、1日っていうので工夫して。何やってるのかなって思いながら、でも楽しいから(笑)

Eさん：私の場合は、自分の法学部以外の日本史っていうか。取ったのもありましたけど。やはりその、取りたい時間帯で、興味があったのを優先して取っていましたね。やっぱりせっかく入ったんだから、専門とする以外の見聞を広めたいっていうのもあったので、えらい大変でしたけどね。(…)自分にとっては非常に難しかったですけれども。

3.3.1.1.2 学部授業

修士課程の講義に加えて、専門領域にかんする学部の授業を履修したことを3名が述べた。学部の授業は、指導教員からの助言などをきっかけに選択されていた。たとえばCさんは、学部の授業を指導教員の勧めによって選択していたことを説明していた。

Cさん：Bさんのコースと比べると、私のほうの選択肢はちょっと狭くて、狭い代わり取る授業もそんなに多くないっていうか。(…)あとは、学部の授業

で、J先生の学部生対象の教養の授業も取ってました。単位にならないですけど、社会心理学の授業。

N : なるほど。それは何かお勧めされたりとかで選ばれた感じですか。

Cさん:「良かったら来てください」ってJ先生に言われて行って。私もちゃんと大学で社会心理を学んでいたわけでないから、学部の授業を知りたいなと思って、一番前に座って社会心理学を学んでいました。

Bさんも履修について相談するなかで、指導教員からの勧めによって学部の授業を受講していたことを述べている。

N : 1年目というか、最初の半年っていうのは、入学されてからどんな感じで勉強されていましたか。結構前のことをお聞きするので恐縮ですけども。

Bさん: いえいえ。すごい計画的に大学院修了計画は自分で立てていて(…)ウォーミングアップで半年、10月からの後期というのはちょっとずつ科目をとってウォーミングアップにしようと。(…)いきなり大学に行ってもわからないから。結構、学部の授業とかもとったり、手続きとかもわからないから、全部おどおどで。

N : わからないですね

Bさん: わからないですね。地理も分からないし、仕組みも分からないから、半年かけてそういうことをちょっとずつ理解していったみたいな。

N : そうなんですね。学部の授業っていうのは、ちなみにどういう感じのものを。

Bさん: 経営、経済系のものですね。

N : それはお勧めされてとか、Bさんがこれをやろう、みたいな感じ?

Bさん: 先生に聞いて、こういうものを知りたいみたいな感じで。じゃあこれをとったら、みたいな。そこから後は自分でも選んで。スケジュールと合うもの。

Dさんも、社会学を基礎から学ぶために学部の授業や実習の受講のほか、ゼミナールに参加していたことを説明している。

Dさん: 先生にこの履修でいいでしょうかって相談するじゃないですか(…)そのときにもO先生が、自分がやっている授業は全部取ってくれて言われたのと、やっぱり社会学をイチから学部でやっていないので、学部生さんのゼミと、学部生さんの社会調査実習と両方参加してたので。

さらにDさんは、実習への参加を思い出として語った。

Dさん: 1年生のときに、その社会調査実習にかかわっていたときは、O先生からはそんなにがっつりじゃなくてっていうお話があったんですけど。やっぱりメンバーとして入る以上は、がっつりやらない限り、その、学部生さんの中にも入っていけないし、学び自身も自分の中に入っていけないなという風に思っていたので。それはもう、本当にがっつり入ってやってたので、非常に。入ったからこそ、学部生さんも私の存在を、認めてくれ

たっていうと変な言い方ですけど。だし、自分の学びにもなったし。
(…)

Dさん：インタビュー自体は、私、修論も質的調査なんですけど。面白いし大好きなので、インタビュー自体はすごく面白かったんですけど(…)先生の要求に毎回応えて、宿題出していくみたいな感じがあったのはハードですけど。インタビューとかそういうのは本当面白かったの。もうあの、楽しい半面、大変半面みたいな感じですかね。

このように、P大学で開講されていた学部の授業や実習・ゼミナールが、社会人の基礎からの学びの場として活用されていた。

3.3.1.1.3 ゼミナール

研究対象者のなかには、研究室が開催するゼミナールに参加していたことを在学中の思い出として述べる者がいた。学部生も在籍する研究室のゼミナールへの参加について、Dさんを含む3名が言及していた。大学院の講義に加えて、ゼミナールに参加するなかで、学生生活ならではのイベントを経験していた。Hさんは、修士課程在学中の思い出のひとつとして、合同合宿に参加したことを語った。

Hさん：あとは、ゼミの学生と東京に合宿に行ったのが。

N : 合宿？

Hさん：合宿。

N : 合宿、東京だったんですか。

Hさん：合宿、1年目が●●県で、(…)P大と5校でやるんですけど。
(…)

Hさん：労働法ゼミ、各大学の労働法ゼミの学生なんですけれども、各大学で発表するんですよ。自分たちでテーマ決めて、発表するっていうので。(…)各大学の先生が講評して、順位も決めるっていう。
(…)

N : そうだったんですね。ゼミ合宿っていうのに、それにも参加されたってことですね。

Hさん：そうですね。ちゃんと追い出しコンパにも呼ばれたし(笑)

Bさんは、ゼミナールの大学生の卒業論文作成時期と一緒に修士論文を執筆していたことを思い出として述べている。

Bさん：学部の、院じゃないけど、M先生のゼミの学生。一緒にその人たちは卒論を書いて、私は修論書いてるっていう。最後一緒に終わる人たちとは、すごい本当に何？年齢を超えた、もう、なんていうんですかね。つながりっていう。私も何か連絡とったりとかして、ありがたうっていう感じですけど。

このように、ゼミナールへの参加と学業上のイベントが重ね合わせられるようにして、修士課程での思い出として語られていた。

3.3.1.2 修士論文（個別課題報告書）

修士論文や個別課題報告書の作成は、学位プログラムのなかでも最もウェイトの高い課題である。研究対象者全員が修士論文等に言及していた。

たとえばBさんは、修士論文作成の辛さを次のように表現していた。

- N : 入学する前といまとで、見え方とか修士課程の捉え方って変わってますか？
Bさん：うーん。入る前はわかんないから、ずっと難しく考えてて。で、試験とかも難しいとか、勉強も大変かなと思ったんですけど、入ってみたら大変だけど、課題もやれば終わるし。
N : そうですね。
Bさん：で、本当に私、修士論文がほんとに辛くて。
Cさん：辛い辛い。うん(笑)
Bさん：本当、辛くて。夜一人で涙が勝手にこぼれてきて、論文書いていると。クリスマスに。
Cさん：わかる(笑)
Bさん：もう、涙が縦じゃなく、こう横になるんですね。こうなりながら書いて、何やってるんだろうって思ったけど。でもそれもやったら終わったし(笑)

Eさんは、P大学が大学院生に研究スペースとして提供している院生研究室で修士論文に取り組んでいた。自分の好きなことに没頭しながら週末を過ごす時間の居心地の良さと研究活動について、次のように述べていた。

- Eさん：もうその、没頭していると一日が早いじゃないですか。(…)要は好きなことをしてずっと居れば。本当にその、トイレに行くのももったいないっていうような。
N : 没頭していたっていうのは、どんなことをされていたんですか、土日は。
Eさん：やっぱり自分のその、論文に関する資料とか読んで。レポートも論文もいろいろ何度も書き直しましたし。で、分量的に何度も何度もX先生に直し、駄目だしっていうか。でも、自分でもこうある程度詰めていくと、中身がこう、うん。詰まってくるっていうか。適切な指導をいただいたので。

Gさんは、独自性のある研究を行う難しさを語った。

- Gさん：中国古典っていつでもある程度研究のムラがあって、日本人が徹底的に研究して研究成果が積みあげられているところと、全く手つかずの状態のところと、かなりあるんですよ。それに先行研究が大量にある業界っていうのは、なかなか目が出ないのが見えているから、やっぱり新しいことをしようと思ってですね。(…)
N : 工夫されてることとしては
Gさん：だからまあ、人のしない研究をすること。反面、そういう世界っていうのは、まったく解読されてないものが多いので、(…)有名な作品っていうのは、

たいがい現代和訳はあるんですよ。そうじゃないものが圧倒的に多いので。だからもう、時間がかかりましたね。

(…)

Gさん：やっぱりもう、どんな研究でも自分と対象に何かの共通点とか愛着がないとただの趣味的な研究で終わっちゃうので。自分のいまの状況と何かしら重なるようなところとか人物観がいたらという思いでいたんですけど。それが結局見つかって。

Aさんは、個別課題報告書ではなく、修士論文に取り組むべきであったと回顧している。

Aさん：私、失敗したのは、個別課題報告書。楽しんで卒業しようと思ったらね。個別課題報告書の人と、普通の論文ではちょっと引け目があるじゃないですか。ちゃんと書けばよかったなと思って。

このように、研究対象者それぞれの修士論文作成への取り組み状況、テーマ選定や執筆過程で感じた辛さなどの思いが述べられていた。

3.3.1.3 教育活動への従事

研究対象者のなかで、P大学の教育活動に従事していたことについて2名が言及していた。Fさんは、ティーチングアシスタント（TA）と指導教員のアシスタントに従事し、Cさんは、TAのほかP大学の非常勤講師であったことも明かしていた。

Fさんは、入学時の職業などや通学手段などの基本情報をたずねるフェイスシートに記入しながら、修士課程在学中の職業について、次のとおり語った。

N : Fさんは、在学中に就職されたという感じなんですね。

Fさん：そうですね。私、大学院に入るにあたって、特に仕事も全部何もしないで、ちゃんと1年はしっかり学ぼうと思ったので、それこそティーチングアシスタントとか先生のバイトとかで1年は食いつないでですね。

N : そういうこともされていたんですね。

Fさん：はい。なので1年目は仕事してないです。ほんとうに純粋な学生として、皆さんと一緒に勉強して、で、就職決まってからは働きながら。それは2年間になるのかな。

(…)

Fさん：アルバイトと言ったらいいんでしょうかね。

N : アルバイトというのは、大学院の中でということですか。

Fさん：大学院の中で、ティーチングアシスタントと先生の助手みたいな作業ですね。

Cさんは、知人に依頼されるような形でTAをすることになったいきさつを明かした。

Cさん：NPO法人のGA[団体名]っていうのがありますよね。

N : はい、あります。はい。

Cさん：あそこが多分、P大にかかわっていて。そこに新任で来たS先生っていう

先生がいて。で、そういうコミュニケーションとかやれる人を探しているって確か言われた気がして。で、1回、その3人で会おうってことになって(…)3人で話をして、であの、ティーチングアシスタントとして携わればいいんじゃないかっていう感じになって。

N : はい。

Cさん：で、なんかTAやることに。なんかわかんないけども。

その後、修士課程在学中に行っていた活動をたずねる筆者に対し、Cさんは非常勤講師になったいきさつを次のように明かしている。

N : 先ほどのお話ですと、TAされたっていうのもこれに入るのかなっていうふうに、お聞きして思ってたんですけど。

Cさん：ああ、でも、TAもそうだし、結局TAをしつつ、そのキャリアの授業と一緒にとっていて(…)で、それきっかけで、非常勤講師をすることになった感じですね。

N : キャリアの授業っていうのは、えっと、大学院のですか。

Bさん：大学院と、あと教養科目みたいなもので、キャリア教育かなんかの授業があって。それ(Cさんと)一緒にとったことで、ビジネスコンテストに出て。

3.3.1.4 課程外の研究活動

修士課程のプログラム以外の状況における研究活動について言及した事例もあった。たとえばBさんは、講義を受講したことがきっかけとなり、教員と共に参加したビジネスコンテストで入賞し、県外研修に出かけていたことを明かしている。

N : ビジネスコンテストですか。

Bさん：そうですね。何か、4つくらいまでが最終まで残ったので。私はその学生枠で研修費をもらって研修に出かけたりとか。
(…)

N : そのビジネスコンテストっていうのは、どういうものだったんでしょうか。

Bさん：(…)商工会議所かなんかが主催しているもので。で、先生がCさんと私と先生と3人で、いろいろ出そうって言って。で、出して。(…)で、いっぱいそう、一人みなさんひとつとかでなっているのに、いっぱい最後のところに残って。いっぱい喋って。で、お金もらって。何かその、わらしべ長者じゃないですけど、それでたまたま京都に行ったんですね。(…)で、そこで知り合った、先進的な取り組みをしているNPOの人とつながって。そこから2年後に(知り合ったNPOの人を)P市に呼んだりとか。そういうつながりができていったりとか。それはたぶん、大学院に入っていないとそういうふうになっていないことなので。

Fさんは、筆者が持参したFさんの共著の書籍に目を落としながら、在籍中の研究と研究成果の公表について語った。

Fさん：これは、終了してから書き上げたものなんですけど、これの前の巻が実はあって、それが大学院1年目のときに書いたんですね。それは修論のためにこれを書く決めていたので。これとかね（・・・）先生のほうでちょっと調査に行っていて。 （・・・）たくさん物をもってきていただいたんですけど、そこからの作業は私がやってという感じですかね。

またGさんは、在学中にP市で開催された学会に参加したことを思い出として述べている。学会に参加したことばかりではなく、実際の準備などの運営を手伝っていたことにも言及していた。

Gさん：学会の準備の仕方とかも、まあ、なるほどこうすればいいんだね、というのをいろいろ見させていただきました。（・・・）EA〔学術団体名〕っていう、大体年1回のペースで、東北各地の温泉宿を借りて、そこにまあ、東北6県あるいは全国から学者が集まってきて発表するっていう会ですね。結構大規模で、毎回50人から100人くらい来てますね。

このように、修士課程で取り組み出した学びを、在学中の様々な研究活動として展開させていたことが述べられていた。

3.3.1.5 課外活動への参加

修士課程在学中の取り組みや思い出として、3名が課程外の学習機会にかんするエピソードを述べていた。具体的には、学外のビジネスコンテスト、学内のセミナーや勉強会、学生サークルへの参加である。Bさんは、3.3.1.4 で示したように、受講した講義の教員に誘われ、一緒に学外のビジネスコンテストに参加していた。

他方でAさんはP大学で開催された起業セミナーに参加し、そこで作成したプランの実現に取り組んだことを重要な思い出と述べている。

N : 3年間の中での思い出って何か・・・

Aさん：失敗したのがあってですね。2年目の終わりに△△起業家塾〔学内セミナー名〕っていうのがあって。民泊をやろうってやつで、優秀賞をもらっているんですよ。

N : そうなんですか。△△起業家塾。（・・・）で、民泊を。

Aさん：最終的にはそうなんです。そう。プランがあって（・・・）

N : これがやっぱり心に残っていることですか。

Aさん：そう。それで、民泊やるためには資格が必要なんですね。（・・・）勉強ずっとしてたんですけど、ふたつとも落ちちゃったんです（・・・）

N : じゃあ、そういうことをする。したいので、資格をお考えになったという感じですか。

Aさん：そうそう。空き家がいっぱいあるじゃないですか。（・・・）それで、地域課題を克服しようということで、その地域課題をね、いっぱいあるじゃないですか。それが、挫折しちゃったんですね。

このように、Aさんは参加したセミナーで作成したプランの実行は失敗であったと述べてつも、こうした取り組みの展開を重要な思い出として述べていた。Gさんは、大学内で出会ったヒューマン・ライブラリーへの参加を語った。

N : いま、振り返ってみての修士課程での思い出って、ほかにどんなことを……。何かおありでしょうか。

Gさん：大学院で研究者になるってすごい難しいなとは思ってたんですけど。正直、塾講師の中にとどまっていたらできないような体験ができたので。そのひとつが、EB先生と知り合いになってはじめて、ヒューマン・ライブラリーっていうやつですね。あれをやって、結構幸運だったと思うんですけど。

Gさんは、学内で開催された研修会に参加し、その後、その研修会をきっかけに形成されたサークルに参加している。そのサークルで知り合った友人に誘われて参加したのがヒューマン・ライブラリーであった。

このように、在学中に参加した課外活動と、その活動から展開して繋がった新たな活動への取り組みが研究対象者の思い出として述べられていた。

3.3.1.6 多様な学生との交流

研究対象者は、在学中の講義履修や修士論文等の作成、あるいは教育活動や課外活動などを通じて、様々な学生との交流があったことを述べていた。たとえばGさんは、鞆から藤色の書籍を取り出しながら、同期修了の院生同士で研究成果をとりまとめた修士論文集を作製したことを語った。

Gさん：……日本文学の院生の熱心な方で。われわれの修士の今年度の研究成果を冊子にしようということで、はい。修論・文献を集めた冊子ができたんですよ。ちょっと待ってください。

N : 失礼します。グッド・バイ〔冊子のタイトル〕。
(…)

N : これはもう、出版されたんですね。

Gさん：でもこれ、大学の本じゃなくて、われわれの個人的に作り出した記念誌なんです。
(…)

Gさん：だからこの年は仲良しって感じで。
(…)

Gさん：このメンバーっていうのは、結構、取ってる講義がみんな共通で。みんなひととおり、日本史とか日本文学とか取ってるので。だから、みんなと一緒にこのメンバーの中で食事に行ったり、飲みに行ったりとか結構ありましたね。

Fさんは、院生研究室での同期との交流について語った。

Fさん：なんかやっぱり同期の、同じ入学同期の仲間たちと結構一緒にいろいろやっ

たなという印象があってですね。もちろん社会人の方も仲間に一人いらっ
しゃって。あとは皆さん現役から上がってきた子たちとかだったんですけ
ど。(…) (履修した講義で、) テーマで、AかBか選びなさいみたいなのが
何かあって(…) そういので毎週発表者が代わって行って(…) 発表者は
一人ですけど、みんなその次、その次って回ってくるので、それについて
ああだこうだ話し合ったりとか。もちろん、多少は仲間から教えてもらっ
たりとかもしましたし。何となくおぼろげに覚えているのって、もちろん、
一人で黙々とやったときもあるんですけど、そういった人たちとなんやか
んやと院生室でやっている記憶って結構ありますね。

Bさんは、修士課程の外国人留学生との交流経験を次のように語った。

Bさん：私その、中国人しかいない研究室に最初入って、本当に衝撃だったんですよ。
(…) だけど、だんだんなんかこう居るうちに、同じ中国人でも、来てる地
域が違えば、なんか、考え方も生活習慣、環境とかも違うんだなっていう
のがわかってきて。で、そうしているときに、Cさんの同僚でI Aさんっ
ていう人がいるんですけど(…) 観光実証実験でパンフレットを作るって。
(…) だれか英語と中国語に翻訳をして、吹き込みをしてくれる人いないか
って、(…) 音声ガイドをやるってなったときに、中国人いっぱい知ってる
じゃないですか。そのなかでひとり、この人っていう人がいたので「やっ
てみない？」って言ったら、「やってみる」って。(…) やってもらって、
中国語ってこんなに美しいものなんだっていうことが初めてわかって。な
んかこう中国の人たちに対する見え方も変わったし、何か大学院に入らな
かったら、そういう中国人の友達とかできなかったと思うんですよ。(…)
一緒にご飯食べに行ったり、そういうなかで、なんかこう分かりあえる
ところとかも、すごく面白かった。
(…)

Bさん：なんだかんだいって、研究室は異国で。(…) 修士論文を書くときは、そう
いう人たちと一緒に励ましあって書いて、とか。やっぱりこう普通の社会生
活の中ではない、学びを通したつながりっていうのは、本当、利害関係もな
いし、フラットなところで付き合えるから、すごくよかったなと思いますね、
うん。

Dさんは、修士課程での横のつながりの形成の難しさについて語り、学部の授業や研究
室を介した交流について言及していた。

N : 大変だったことって、何かおありですか。修士で。

Dさん：修士でか。いまドクターもそうなんですけど、横のつながりがなかなか取れ
ない。人数がこう、学部に比べるとぎゅっと減りますので。(…) 文系はも
う、たぶん研究室でも、隣に座っている方、(研究領域が)全然違う方だっ
たりしますよね。考古学かーい、みたいな。(…) 修論の相談したり、校閲し
ていただくのも、O先生のゼミの、別の大学に進まれた先輩に頼ったりした

ので。大学内の横のつながりが作りづらいのはすごい感じましたね。その分私は、学部生さんの授業とか、Oゼミの学部生さんと友達というか、仲良くさせていただいたので。そのつながりはすごい助かりましたね。あそこがなかったら、本当に孤独な研究生生活になっちゃうなあという感じはありますね。

3.3.2 学習環境の活用

研究対象者の経験にかんするエピソードでは、学習環境として「院生研究室」や「図書館」を活用していたことが述べられていた。

院生研究室には大学院生1名に対し、1台の机と椅子が配置されており、研究対象者はその環境を活用して、レポートや修士論文などに取り組んでいたことが窺える。通学の頻度は研究対象者それぞれに異なり、活用の状況もさまざまである。しかし院生研究室は、P大学内の社会人大学院生にとって、日常生活から離れた学びの拠点であったことが推察された。研究対象者たちは、こうした学内の学習環境の活用について次のように述べていた。

Dさん：院生室が、はい。あその場所があったのがすごくありがたかったので。自分の席についてずっとやっている感じ。

Gさん：結構、図書館の蔵書が充実しているので、なるべく毎日来るようにはしました。

Bさん：最大は、やっぱり修士論文を書くときは、本当に毎日夜来て、夜中まで居てっというんですけど(…)週に1回2回ですね、それ以外の日は本当に夜来て、あの研究室で勉強するとか、あと家でやるとかですけど。

Fさん：(在籍1年目には、大学に) ほぼほぼ毎日、土日も割と行ったかもしれません。両方はいなかったと思いますけども、行けるときは研究室だとかに居たような記憶がありますね。

Fさん：あそこ[実習室]、ものがたくさん置いてありますので、ものを例えば図面に起こしたりとか、そういう作業はああいうところでやって、それ以外の論文を書いたりとか、レポートを書いたりするのは院生室とか。

3.3.3 勉学継続のための努力・工夫・協力

修士課程で学ぶために実際に工夫していたことについて尋ねたところ、研究対象者は「時間の確保」に対する対策を講じていたことを述べていた。そのほか、家庭や職場の理解と協力を得ながら学んでいたことにも言及した。

3.3.3.1 自身の努力・工夫

研究対象者が最も工夫していたことは、就学時間の確保である。

自営業者のBさんとHさんは、職場内の勤務体制を整えたうえで、通学日を確保していた。Cさんは、フリーランスとしての業務を調整しながら、週に1～2日の通学日を確保していた。実際には、通学後にP市での業務を行うよう調整したり、在籍期間の後半には引き受ける業務自体を見直していたことも明かしていた。

フルタイム就学者のDさんは、通学時間が長いと朝の早い時間帯の講義の選択は難しいとしながらも、受講のために時々始発の電車で通学していたと述べていた。また、非常勤職員のEさんも出勤後に通学する際には、有料道路を利用して、少しでも早く登校できるように心がけていたことを明かしている。

3.3.3.2 周囲の理解・協力

他方、学業継続の面で家庭や職場の理解や協力があつたことも述べられていた。Eさんは、実家経由での通学は家族の理解があつてのことであると説明していた。またDさんは、大学院での勉学に対する家庭内の理解について言及していた。

Dさん：うちはそんな、家庭内で性別役割分業みたいなのがはっきりある夫婦ではないので。私がかならずこれしなきゃみたいなのが全然ないので、それは無かったので、自分なりにやれたので、そこはそんなに困らなかったですね。(…)親が施設に居たりして、そこにやっぱり土日には顔を出すっていう感じにしてたので。(…)その分、平日はがつつり勉強してっていう感じでやってましたね。

N：そうなんですね。勉強は大学院に来てやる、ご自宅でもって感じでしたか。

Dさん：そうですね。両方でやってましたね。だから、家でレジュメを夫に見せて「どう？」って言ったら「全然意味わかんない」とかって言われて。「全然ダメ」とか言われ、「あ、すいません」みたいな。

Fさんは、在籍3年目の後半には職場の理解を得て、修士論文執筆のための時間を確保したことを語った。

Fさん：3年目に関しては、(修士論文を)もう書かないとまずいぞという感じでしたので、(…)先生と話した中で、ズルズルと引っ張るのはよくないので、3年目で終わらせましょうという話はお互いしていて。それを書くために休みの日をとにかくそれに充てていって、仕事柄、休みにくいところも正直あって、忙しいということだったんですけど。ただですね、3年目の秋以降、(…)職場の上司に相談をして、まとめて休みを取らせてもらうようになりました。週1とかで休みをもらったりして。じゃないと終わらないといえますか。そこはでも、周りの理解があつてお休みもいただけて。最後の1週間はあまり行っていないんじゃないかなというくらい。

このように、家庭や職場の理解や協力によって、研究対象者の就学環境が維持されていたことが明かされていた。

3.3.4 修士課程在学中の学習経験の特徴にかんする考察

3.3.4.1 社会人大学院生の学習経験の類型

在学中の経験に関する発話の分析から、研究対象者は、修士課程の学位プログラムだけではなく、教育活動や課外活動といった大学内のさまざまな学習機会を活用しながら学んでいたことがわかった。入学後には、学業に専念するフルタイム就学者は毎日のように大学院に通学し、仕事と学業を両立するパートタイム就学者は就業の傍ら就学時間を確保するための工夫をしながら通学し、それぞれが自らの興味関心にもとづく学びに取り組んでいた。研究対象者に概ね共通する学習活動は、自分自身が専門とする領域に対応する大学院講義などを中心に履修していたこと、大学から提供された院生研究室を活用していたこと、そうした環境の中で多様な学生と交流していたことである。一方、教育活動に従事したこと、課程外の研究活動に取り組んでいたこと、受講した講義や学内で開催されていたセミナーや勉強会をきっかけに、他の課外活動に参加していたことは、各々に独自の展開を見せていた。

このように社会人大学院生の活動は多様であり、また、活動は固定しておらず、本研究では、在籍期間全体を通して流動的であった。しかし在籍期間に注目すると、専門領域の履修に専念して2年間の標準在学期間で修了する「短期集中履修型」と、専門領域の履修に加えて多様な学習活動に取り組みながら修了に至る「長期充実履修型」の2つの履修パターンを見出すことができた。

3.3.4.2 社会人大学院生の学業継続の阻害要因

社会人が学び直しをしない理由のひとつに「時間がない」ことが指摘されている（文部科学省 2019）ように、実際に学んでいる社会人において学習時間の確保は重要な課題である。特に、パートタイム就学の社会人においては、講義履修のために夜間や昼間の就業時間帯に通学する必要があり、この就学時間の確保が課題となっていた。インタビューにおいても、それぞれが大学院に通学して学ぶための時間を作る工夫をしていたことに言及していた。パートタイム就学者では、週当たりの実際の通学日は1日から4日程度とばらつきがあった。就業を維持しながら修士課程の学びに取り組むためには、まず単位を取得するために講義を履修するための通学が必須である。さらにこうした通学状況に加えて、休業日、就業時間以外の時間において、勉学や研究をおこなう時間を捻出することが必要である。以上のことから、まずは通学日に必要な時間を確保することへの柔軟な対応が学業継続の鍵となることが推察された。

中村(2018)は、社会人学生の学業継続に影響する阻害要因には「学習時間の捻出が困難」や「職場の不理解」があり、こうした阻害要因が生じる原因は、社会人の生活者としての立場が入学後も変化しないためであると指摘している。たしかに本研究の事例でも、パートタイム就学者は職業を維持したまま入学しており、被雇用者では、講義履修の面での休暇制度の活用や勤務時間の調整について職場の協力があつたと述べる事例があることから、就業しつつ大学院で学ぶことに対する職場の理解と便宜は重要であると考えられる。一方、フリーランス・自営業者では、自身の労働時間の調整が比較的容易であり、このためパートタイム就業者よりも学習時間を確保しやすかったのではないかと考えられる。いいかえらば、パートタイム就学の社会人大学院生にとって、就業者としての責任を果たしつ

つ、生活者としての自身の立場と、学習するための時間を捻出する、このバランスを保つことが重要な課題であるといえる。

しかし見方を変えてみれば、ここから最低限度の就学条件も見えてくる。本事例の結果から推察すると、学習者が、長期履修を前提にしたうえで確実に週1～2日程度の通学日を設定することができ、研究に必要な時間を個別に確保することができるならば修士課程修了は可能な環境であった。また、希望する専攻領域や研究テーマなどによって、必要な就学時間の状況は異なると推察されるが、学業継続のためには、入学前に自分が志望する研究科や研究室などの学習環境の特性を、事前に知ることが重要と考えられる。

3.4 修士課程在学中の経験は、修了後のどのような活動に活かされているか（結果3）

第4節では、インタビューでの「修了後に取り組んでいる活動はどのようなものか」に対応する回答の分析結果を示す。分析は、修士課程在学中の経験や学びが修了後どのような活動領域での実践に関連しているかについて焦点を当てた。インタビューでは、これらの質問に対して、修士課程での経験は「役立てようと思えばなんにでも役立つ」という包括的な活用可能性を示す回答も寄せられている。しかしながら修士課程での経験と成果について具体的に検討するため、分析テーマの「在学中の経験は修了後のどのような活動に活かされているか」に即して、研究対象者が述べた活動に関するエピソードを分析対象とした。

修士課程修了後の経験にかんする修了後の活動領域のエピソードは、【仕事】【勉学・研究】【社会的活動】に整理することができた。以下の3項では、社会人大学院生経験者の修士課程での経験が、修了後のどのような活動に活かされているのかについての分析結果を示す。なお、表3-Xは、仕事・職業領域のカテゴリの関連が見えやすいように研究対象者の順番を並べ替えている。

表 3-5 修了後の活動領域と学習成果

カテゴリ	サブカテゴリ	D	F	G	B	C	H	E	A
仕事	就職	○	○	○					
	非常勤講師				○	○			
	知識・スキル		○	○	○	○	○		
	ものの見方や考え方		○					○	
	内面的な自信							○	
勉学・研究	博士課程進学	○			○				○
	大学・ゼミ活動とのかかわり			○					
	個人での勉学・研究			○		○	○	○	
社会的活動				○			○		○

3.4.1 仕事への活用

修士課程での経験の【仕事】への活用にかんする発話では、研究領域と関連する職場への<就職>や<非常勤講師>という新たな職務への展開など、職業や職務などのキャリア面での変化が述べられていた。これに加えて、学びから得た<知識やスキル>の仕事への活用という自身の職務での応用と、<ものの見方や考え方>の変化が仕事に影響するという波及的効果についての認識を述べていた。

3.4.1.1 研究領域と関連する職場への就職

研究対象者はインタビュー調査時において全員が仕事を持っていた。研究対象者のなかで修了後に就職や転職をした者は3名いた。この3名に共通することは、研究領域に関連する職場への就職である。修士課程入学時に無職であったFさんとDさんは修士課程在学中／修了後にそれぞれ、自身の研究領域に関連する職場に就職していた。また、有職者であったGさんは修了後に転職していた。

学芸員としての就職を目指していたFさんは、修士課程1年の時点で、希望していた専門職としての就職を果たしている。修士課程での専門職としての学びが職務に活かされているほか、Fさんの職場とP大学はつながりが深く、修了後の現在においても職務上、P大学の教員とのかかわりがある。Fさんは次のように述べる。

N : 修士課程で取り組んだことが、(…) 普段の生活の中で、こういうことはやったよねみたいなのを実感したりとか、振り返られることっていうのは、いま、おありですか。

Fさん : そうですね。専門的なところで言うと、専門性を高めたい、知識をもっと入れたいということで入り直した、出戻ったわけですけども、やっぱりそういう基本的なところとかもう一回学び直したことって、学芸員としての仕事にはもちろんきてますし、そういえば大学るとき、あれやったよなって思い出すことももちろんありますし。あと、やっぱり、うち（の職場は）P大さんともつながりが深くてですね、NC先生とかZ先生とかのつながりが深いので。あの、調査の報告書とかもそれぞれお互いに送り合ったりしてるわけですけども、そうするとこう、あ、あのときこうだったなというのをまた振り返ったりとか、先生がおっしゃったことだとか、教えてくださったことなんかフッと思い出されることっていうのは、わりとポイント、ポイントで出てきますね。

一方Dさんは、現在は研究テーマに直結する職務には従事していないけれども、「自身の軸」として研究テーマに関わる職場に就職したことを述べている。

Dさん : 私としては、いわゆる〇〇センター[施設名称]って呼ばれている、●●センター[施設名称]って呼ばれているところにいるので、私としては繋がってはいらんですけど。その仕事内容は、(…) そんながつつり直結しているわけではないんですけど。(…) ただその職場に応募したのは、なんていうのかな。私のもう、軸としてやっぱりジェンダーの問題があるので、

私自身の人間の軸として。〇〇センターということで応募したのもあるし。
なのでまあどうしても絡むって感じではありますかね。

Gさんは修士課程修了後、教員に転職している。修士課程で深めた文学作品の解説技術という特技が、現在の職務において役立っていると語った。

Gさん：私が解説したり、解釈するにはちゃんと技術が必要なので、そういうところは深まってはいると思いますね。そのおかげで、学校で教えるのが楽になっていて。やっぱり学校の教科書とか参考書だと、やっぱり扱う作品は限られてるので、自分がまったく検討つかない作品とかわからない作品はまずは、今はないんですよ。(・・・)そういったところでは、自分の特技を活かせてると思います。

3.4.1.2 新たな職務＝非常勤講師及び専門家への展開

自営業やフリーランスとして働く人のなかには、修士課程在学中や修士課程修了後に新たな職務のオファーを受けたという事例があった。具体的には、大学の非常勤講師として大学の講義を受け持つようになったこと、専門家としての業務の依頼を新たに受けるようになったという変化である。いずれの事例も、修士課程での学びだけではなく、もともとの研究対象者のキャリアを前提に提案されているという特徴がある。

たとえばCさんは、P大学の非常勤講師をV先生に提案された経緯について、次のように説明している。

Cさん：(Bさんは)もう、自営業されている。NPOもやっているし、いろんなことをしている人。で、私は、そういうキャリア系の講座とか、産業カウンセラーを持っている。だったらやったらどう？みたいな感じで。

一方、このような個人における新たな職務の獲得といった、個人のキャリア面の変化に関する発話は、被雇用者ではみられなかった。

3.4.1.3 知識やスキルの仕事への展開

修士課程での学びを通じて学習者が得た知識やスキルは、理論的に学んだことを事業運営の場の実践に応用する事例など、学習者の職務上の実践において活用している事例が述べられていた。修士課程でのコースワークや研究などについての詳細な内容に触れているわけではないものの、大学院生活を通じて得た知識やスキルが、職場運営や職務の上で活用されていると読み取ることができる。

たとえば、事業運営の場への学びの活用について、Bさんは次のように述べる。

Bさん：修士のときからそうなんですけど、たとえば、NPOも学んだことを持っ
ってはくるんですけど、NPOを学びには持ってっていない感じで。そ
こは学んだことをいかす、入れ込むということはいっぱいしてますけど、

NPOを学びに寄せるというのはやってない。

N :なるほど。NPOにいろいろ活用というか、していращやるところはあるということですね。

Bさん:ありますね。違うところの事例とか研究して、成功したとか失敗したとかっていうのを見て、それも、これはやっちゃいけないんだとか、こういうことはしないほうがいいんだとか、そういうのは入れていますけど。自分たちのところを研究テーマにされてる方とかもいращやいますけど、それは全然やってない。

修士課程在学中の学びの活用については、3.4.1.1 にて前述した学芸員や教員の事例のほか、教える立場での業務での活用や、事業の組み立てにおいてロジカルに対応すること、相談業務での「理論的な思考」という事例があった。

理論的な対応や思考は、学生や顧客に対する「説明」に関連して発揮されていることが述べられていた。また、こうしたスキルの習得について、修士論文作成のプロセスと関連づけて語られていた。

Cさんは、研究テーマにかんする学びが講師業に活かされており、根拠を持って相手に伝えるための技術を修士課程で習得したと述べていた。他方Bさんは、事業を組み立てる際にロジカルな考え方が有効であること、さらに修士論文の執筆経験からの影響に言及していた。

N :あの、修士課程に取り組んで、修士課程に入っておこなったことで、今も続いていることって何かありますか

Cさん:ええ…あ、でも、インプロ。インプロを使ったコミュニケーションはそうなんですけど。それだけじゃなくて、ワークショップをデザインする。そうですね。それが結局、自分の授業にも活かされているし。あと、外部で講座をするときにも活かされているし。そう。何か新しいゼロイチのものを作り出すときに、院で学んだことは全部なんか基礎になってるというか。うん。ですね。そのTAの経験も全部そうですけど。社会心理で学んだこともそうだし。そう、全部つながってるというか。

N :つながっている。

Cさん: 生活のなかにこうつながって仕事をして。仕事にも。ま、自分で活かそうと思えばですよ。 活かそうと思えば学んだことっていくらかでも活かせて。当時すごく本も読んでいたので。そうそうそう。その、難しい本をみんなで読んだ、その内容を理解したことが結果的にいまの私の講座とか、授業に全部活かされている感じですね。はい。なので、知識が知恵になってというか。

N :それをすごく実感するときとかってありますか。(…)特別これはっていう感じでもなくて、こう。いろんなことがつながってる感じですか。

Bさん:やっぱりこの、ロジカルに組み立てていくときは

Cさん:うんうんうん。

Bさん:本当にその、学びの効果っていうか。価値を実感しますね。うん。

N : ロジカルに組み立てていくとき。

Bさん : うんうん。

Cさん : 結局学生に伝えるときって、ロジカルに伝えていかないと。今まで漠然とね、こう講師とかしてたけど。結局エビデンスがあってっていうのを、それをちゃんと示した上でちゃんとこうなってるって言うのを伝えられるようになったのは、その、大学院っていうのでね。

N : なるほど。なるほど。

Bさん : 論文一本を書いたっていうのも、あるかも。こう、ただそれでこう一回出すじゃない。出し切るじゃないですか。自分のあるものを搾り出して。そうだし、なんでしょうね。自然とその、(…)ただこうおなじことを繰り返すっていうよりも、それからもう発展させるっていう前提でこう、事業自体を組み立てていったりするときも、大学院での経験とか、私その、経営組織っていうのをずっと専門でやってたんですけど、そこでの学びとかっていうのは、なかったら、こうできてないと思いますね。

N : うん。

Bさん : 勢いだけではこう、進まないけど、やっぱりその、うん。生きてます、学びは (笑)

Cさん : (笑) そうですそうです。なんか伝えるための型みたいなものを

Bさん : うん

N : 伝えるための型、みたいなものですか

Cさん : 型ですね。なんかちゃんと、ちゃんとした根拠。根拠がないと学生は納得しないので。(…)ちゃんとかう、仕組みがあって、っていうことがわかったほうが、自分もいいし。そう。伝えている相手が安心するかなっていうのもありましたね。

Bさん : あとはやっぱりP大学でっていうのもひとつ大きいな、と思って。(…)おとなしいけど優秀な学生で割とこう、理詰めで本当に考える人が多い感じがする。学生が。で、この地方都市にある国立大学って言うところが、なんかそういうこう、おもしろ?になっているのかなって思って。

N : おもしろ、ですか。

Bさん : うん。なんとなくこう、雰囲気とか、ムードで、いけない。本当に (笑) ちゃんと本当にこう根拠を示さないと納得しない人が多い。ものを考えている人がたぶん多いんだなと思ったりして。そういう人と日常的に会話をするとか、一緒に学ぶもそうだし。いろんな場面場面で知らない間に、こう、私の中にもそういうのがこう、蓄積されていってるような感じがしますね。うん。

修士論文の執筆経験と職務上の実践の関連を述べていたのはHさんである。Hさんは、修士論文執筆をとおして理解した「理論的な思考」が、相談業務の際の対応の変化に繋がったことを語った。

N : 普段の仕事とか生活の中で、修士課程で経験したことが役に立ってるなみたいに、役に立ってるっていうか、ためになってるって言ったほうがいいのか

分かんないですけど、思うことって何かありますか。

Hさん：それはやっぱりこう、理論的な思考って漠然としてますけども。やっぱり、結局今までも、たとえばお客さんからこんなこと、これ、どうだろうねって相談されたときは、自分の経験とか見聞きしたこと、やっぱり経験ですけれども、本を見てとか、自分で経験した範囲でやっぱり答えてたところが、その判例までさかのぼってみたり、もとの法律までさかのぼってちゃんと考え、掘り下げた上でちゃんと自分でまとめてお客さんについていう作業が当たり前のものとしてっていうか。だから、こう相談されてて、ひろく答えてたものが、ちゃんとかやっって持っってこれるようになったっていうか。

N：それは在学中からそんな感じですか。

Hさん：いや、そうじゃないです。やっぱり修士論文書き上げてからですね。

N：書き上げて、形になって。

Hさん：ええ、あ、こういうことかみたいな。

N：そう思ったときに、瞬間があったってことですかね。

Hさん：ああ。

N：そうでもないですか。

Hさん：でも、その修士論文を書き上げる、イタコみたいな話なんですけど。

イタコって修業する時に、じゃあ、もうこれが最後のあれだってなると、食事させないで、寝せないで、ずっと念仏唱えさせて、そうすれば神様降りてくるんですよ。だから、一瞬トランス状態になると思うんですけど、それが修士論文を書くときに、結局、期限までに書かなきゃいけないんで、食事とか寝る時間とかを制限しないで、家族にはもう、私のことは放っておいてって言って、書いて、眠くなったら寝て、食べなくなったら食べてというのを1週間ぐらいやったんで（笑）そのときになんか、ここにいっぱい、A説、B説、C説みたいな感じで、ほんとにイタコ部屋みたいになってて（笑）そのときになんか、ああ、こういうふうに比較して、判例読んでっていうのが、書くってこういうことなんだなっていうのがなんかちょっとこう、書き上げたときにトランス状態になったのが（笑）

N：そのときにそんなことも思われたっていうか

Hさん：そうですね。完成する、修士論文って完成するんだっていう素直な驚きと（笑）、1カ月前までは、もう無理って思ってたんで。なので、そのときになんか。その瞬間ではないのかな、そこから先なのかな、なんかその、ちゃんと判例まで読もうねって自分で分かった瞬間が多分あったんですよ。イタコ体験だと（笑）

このように、修士課程での専門的な学習と、修士論文執筆のプロセスにおいて、より深く探究しながら会得した学びが、理論的な思考やロジカルな態度として職務上の実践に活用されていることが述べられていた。

3.4.1.4 ものの見方や考えの変化の影響

修士課程での経験や学びをとおして、自身のものの見方や考え方の変化があり、それが仕事にも影響していることが語られていた。ここでの研究対象者のものの見方や考え

方の変化は、仕事面の具体的な実践への展開ではなく、個人の職務面への影響にとどまるものとなっている。

たとえばEさんは、修士課程での経験や学びによって考え方やものの見方がさまざまな角度から検討するように変化したという認識があり、そのような変化が仕事にも良い影響をもたらしていると述べていた。さらに修士課程を修了（卒業）したことが自信に繋がるという、波及的効果に言及していた。

Eさん：普段のことで、役に立っていること。直接的にはないかもしれませんが、やっぱり、仕事でも考え方はある程度、やっぱり、いい影響はあると思います。悪い影響はないと思います。

N：いい影響がある。

Eさん：うん、じっくり考えるようになったっていうか。ある程度ね。見方もいろんな見方をするようになったとか。うん。

N：いろんな見方っていうと・・・

Eさん：それが具体的にどんな見方かっていうと。（・・・）うまくはいえないですけど、プラスにはなっていますよね。自分にとってはね。何がプラスになっているかって具体的に言えっていわれても言えないですけども、とりあえず卒業できたっていうのもひとつの自信っていえば変ですけども、なっているの。

N：（・・・）見方が増えるっていう感じですかね。

Eさん：そうですね。いままでは正面からしか見えなかったのが、変な話ななめからでもっていう感じで。見方がいろいろな方向からね。常にこう深化させるっていうか。深めていくっていうのは、やっぱり身につけることができたかなっていう気はしています。

Fさんは、修士課程在籍中に若い世代の学生と交流した経験と、就職後の職場の同僚との関係を結び付けて、次のように説明している。

Fさん：修士に入ったことによって変わったというか、活動でも学習でも何でもありませんけど、（・・・）学部生の指導をしたりとか、あと、学部生にももちろん手伝ってもらったり、同じ同期の院生にも手伝ってもらったりとか（・・・）ひと回り以上離れた年の人たちと、これまで私、これほんと個人的な話ですけど、仕事とかでもなかったんですね、関わりを持つことが。（・・・）私、もうおばさんなんで、みたいな感じで距離を置いてたんですけども（笑）、修士に入った結果だと思うんですね、これも。身近といいますか、実際に向き合ってみたら、彼ら、彼女らって全然私より物を知っていたりとか、刺激をもらうこともたくさんあったりして、そういったところは考え方が全然変わりましたね。

N：なるほど、そうなんですね。結構お若い方が多いですか、ゼミの中ってのは。

Fさん：そうですね。私以外はみんな、どんなに年いってても 20 ちょこっとぐらいでしたし（笑）（・・・）職場に入っても、私、年いって入ってますので、自分

の同期ってみんな、ひと回りぐらい下の人たちなんですね。新卒とかで入ってる子たち、もちろん高卒で入ってる同期もいますので、18 歳の子たちとかもいたわけですけども、多分、大学院でそういう人たちと接していたので、無理なく接すれたといえますか。全然仕事とも研究とも関係ない話なんですけど。

3.4.2 勉学・研究の継続

修士課程での経験の【勉学・研究】への影響や活用にかんする発話では、＜博士課程進学＞＜大学・ゼミ活動とのかかわり＞の継続、＜個人での勉学・研究＞の継続が述べられていた。勉学や研究にかんするエピソードは研究対象者それぞれに異なっているものの、修士課程修了後にも多くの方々が学び続けている。

3.4.2.1 博士課程進学

修士課程修了後、続けて博士後期課程に進学した方が3名いる。P大学の人文社会科学研究科には博士課程がなく、進学者は独立研究科の博士課程や他大学の博士後期課程に在学していた。研究対象者は入学時には博士課程への進学を想定していなかったけれども、それぞれが修士課程在籍期間の終盤において進学を選択していた。博士課程進学のいきさつも三者三様である。

Bさんは学びの継続のために進学を決意した。もともとは修士までと考えていたが、「やるならとことんやってみよう」と思い、博士課程への進学を決断している。当初は他の大学院への進学も検討したが、「M先生について学びたいからもっと学びたい」と、引き続き同じ指導教員に学ぶことを希望した。Bさんの目標のひとつは、「地域社会研究家」として、地域の人の暮らしにかんする情報発信を行うことである。

一方Dさんは、指導教員に博士課程への進学の意向を訊ねられたことが進学のきっかけであった。Dさんも修士課程入学の時点では、博士課程進学の展望は持っていなかったと明かしている。

Dさん：いつだったっけなあ。なんか、O先生に考えてないの？って聞かれたんですね。博士課程考えてないのって聞かれて、ああ行きたいですねって軽く答えたんですね。軽くっていうか「行きたいですね」って答えて。そして、(…)そこから半年ぐらいたってからだったと思うんですけど、(…)本気で行くんだったらどこか良い指導教員をみつけてみようか、みたいな感じで言っていたいたんで、じゃあぜひって感じでしたね。

N：そこからこう、動かれてって感じだったんですかね。

Dさん：そうですね、はい。そうです。

N：入学するときはそういう予定ではなくて、入って、修論が進んでいく中であって感じだったんですかね

Dさん：そうですね。長期履修だったんで、どれぐらいで終わるかもわかんないしって感じで、あんまりその、次々っていうよりは(…)特に修士で入った1年生のときは本当に、目の前の宿題を片付けるだけで手いっぱいだ

ったんで。その、長期的な視野は無かったですね。

さらにDさんは、修士課程での研究活動を通じて知り合った当時の研究室の先輩と共同研究を行っていることを明かしていた。博士課程での目標は「情報発信者」になることである。

BさんとDさんが情報発信者になるべく研究者を目指しているのとは対照的に、Aさんは、博士課程進学の原因を「サークル活動の継続のため」と明かしていた。Aさん自身が取り組む地域活動やP大学でのサークル活動、そして研究活動を両立させるべく博士課程への進学を選択していた。Aさんは、修士課程を修了することによって、自身が代表を務める学生サークルが消滅するのではないかという危機感があり、博士課程への進学を決断したと説明している。博士課程では、修士課程在学中に参加した学内の起業セミナーで立案したプロジェクトや、Aさん自身がこれまでに取り組んできた社会的活動を共に発展させながら、複数の活動に取り組んでいる。

3.4.2.2 大学やゼミ活動とのかかわり

修士課程修了後にも、大学のゼミ活動に参加する機会を維持したり、指導教員との交流が続いていることに言及する研究対象者もいた。Gさんは、修士課程修了後も研究や個人的な勉学を継続していくなかで、このようなP大学とのかかわりを大切にしていると語った。こうした機会が維持されていることに対して、Gさんは「大変ありがたいことだと思います。これもまあ、P大に入らなければ、まったくなかったと思うので」と述べていた。

3.4.2.3 個人での勉学・研究の継続

Gさんが、修士課程修了後も研究を続け「日々、小さな発見はしている」と述べるように、修士課程修了後にも何らかの形で研究や勉学を継続していることを述べる研究対象者は多い。勉学の対象は、修士課程で学んでいた内容に関連するものばかりではなく、修士課程以前からの学習習慣に復帰するものや、新たな興味関心へ展開していくものもみられていた。

Hさんは、もともと所有している行政書士資格に加えて、特定行政書士資格の取得を目指していることを明かしていた。Cさんは、修了後の業務に関連するテーマのセミナーに参加していた。

3.4.3 社会的活動への参加

修了後に取り組んでいる活動として、社会的活動を述べていたのはAさん、Gさん、Hさんの3名である。それぞれの取り組みは異なっているものの、修士課程での経験の【社会的活動】への取り組みに関連にかんする発話として、①在学中の課外活動から新たな社会的活動へ展開していた事例と、②地域活動への参加と大学院での経験の影響が述べられていた。

3.4.3.1 在学中の課外活動から新たな社会的活動への展開

修了後に取り組まれてる社会的活動は、在学中の課外活動をきっかけとして展開している事例は2件あった。具体的には「地域資源の保存と活用」に取り組むAさんと、「多様な人々に対するサードプレイスづくり」に関心を持つGさんの事例である。

Aさんは、修士課程2年目の後期に参加した「学内セミナー」において、地域資源である「空き家」とボランティアを活用した地域づくりの事業プランを提出している。その事業プランの実行自体はうまくは行かなかったものの、修士課程修了後にAさんは、地域の歴史的建造物として知られる古民家を譲り受け、その保存と活用にむけた実践活動に取り組んでいる。

他方Gさんが関心を寄せているのは、「サードプレイスづくり」である。Gさんは2年目が終わりの時期にP大学内で開催された、ある勉強会に参加した。その勉強会に参加していた学部生と友人になり、友人に誘われて、いくつかのサークル活動や社会的活動に参加している。Gさんはこうした場への参加はあまり経験のなかったことである。しかしながら実際に活動に参加し、その場の雰囲気に触れるなかで「こういう活動になら協力したい」と思い、修了後の現在も、いくつかの「多様な人々が気兼ねなく利用できる居場所づくり」に取り組む社会的活動に参加している。

3.4.3.2 社会的活動（地域活動）への参加と修士課程での経験の影響

こうした社会的活動に取り組む社会人たちも「修士課程での経験」から受けた影響について言及していた。Aさんは、講義を通して学んだ地域課題への取組みに対する関心を背景にして、学内セミナーへ参加したことを述べていた。

N : これに参加されたのは、何かきっかけとかってあったんですか

Aさん：そう、この当時、修士課程の授業って、地域課題をどうにかしようっていう授業がいっぱいあるのよ。それで、それに触発されてるんですよ、自分も。

N : 地域課題を何とかしようっていう

Aさん：そうなんです。いろんな成功例とかいっぱいこう、あるじゃないですか、授業受けていると。そうすると俺も何かやりたいな、と思うじゃないですか。何かせつかく学習したのに、研究っていうかそういうのがあるんだから、何か活かせないかなと。俺も、もったいないんだろうね。せつかく教わったのに、何もしないでもったいないって。

N : そういう教わったものをつていうことがあって

Aさん：そう、自分のビジネスに結び付けて、地域課題を解決して行こうと。

Hさんは、修士課程入学を機に参加をやめていた社会的活動に、修了後に復帰したことについて、次のように語った。

Hさん：でもやっぱりP大の先生方って、やっぱり地域に対して何かしなきゃいけないみたいな感じになっているので、いろんなところに顔を出したり、いろんな活動をやったりっていうのを聞いて、やっぱり、自分のできる範囲で地域に対してちゃんとやんなきゃいけないみたいな気持ちもあって、相談会にちゃんと行くようにしたっていうのはあるので(笑)

他方Gさんは、修士課程で経験した活動のなかでも具体的な事例としてT先生の実践を挙げ、現在取り組んでいる社会的活動に対する思いを述べていた。

Gさん：T先生のご行動を見てても、(・・・)あぁ、こういうふうになれば人が集まるのか、と。先生のご研究もそうだけれど、先生が人を集めるっていうか、人を巻き込むうまさがあると思っていましたね。あぁこういうふうにするのかと。

N：それは何かのときに、何かイベントがあつてとかですか。授業でとかですか。

Gさん：院の説明会もそうですけど、たとえば(・・・)ここでは教職を取れますよっていうのは、教職冊子を作って宣伝したりとかですね。そのために、県内の教員を巻き込むですとかね。(・・・)T先生のおかげで掘り起こされた資料とか、人の輪とかすごく大きいと思いますよ。(・・・)行動力がすごいなと思いますね。自分もそういうのを学べたらと思って、及ばずながら違う世界ですけど、こういう活動はしてます。

Gさんは、修士課程在籍中に参加した活動や、その後に参加したさまざまな活動との出会いについて次のように述べていた。

N：それは、P大学に来たことによって出会ったことなんですかね。

Gさん：そうですね。これはまったくの偶然で。入る前は全然予測もしていなかったですけど。それは大学の機能の場として、いろんな人が集まってきているので、予測がつかない出会いもありうるってことですね。勉強する以外にも大きいことだと思うんです。もちろん勉強や研究をする場所ですけど、それ以外のいろんなチャンスがまぁ、大学にはあるってことですね。

3.4.4 修士課程の学習成果にかんする考察

3.4.4.1 修士課程の学びと修了後の社会人の活動領域の変化

社会人大学院生を対象とする先行研究の知見において、修士課程での学びの成果の認識は、自己実現要素の高さに特徴があるとされたとおり、本研究の対象者においても、入学前に希望していた学びが達成されていたことが述べられていた。今回の対象者では、修士課程の学びを経て就職の希望を叶えたり、専門職に必要な知識を学び直したり、興味関心を抱くテーマについて専門的に学び研究をまとめあげるなど、入学動機にかかわる研究対象者の興味関心や志向性などの希望は、それぞれ成就していたことが確認できた。

本研究では、修士課程経験者の入学前－在学中－修了後のそれぞれの時点における経験の特徴を検討するため、学習者の類型化を試みてきたが、全体を通してみると、社会人の学習経験は多様であることがわかった。社会人入学者の類型と修了後に取り組んでいる活動領域を比較してみると、「専門職」は修了後には専門職として働いており、「ステークホルダー」は修了後に博士課程に進学し、並行してコミュニティビジネスに取り組んでいた。

「学問探究者」は修了後それぞれが自らの興味関心に基づく学びを行いながら、新たな職務を得たり、新たな社会的活動に取り組んでいた。

研究対象者が修士課程修了後に実際に取り組んでいると言及した活動は、【仕事】、【勉学・研究】、【社会的活動】の3領域であり、多くの者が【仕事】と【勉学・研究】の両方に取り組んでいた。修士課程修了後に対象者が得た新たな進路は、就職や博士課程進学であり、仕事という点に焦点づけるならば、就職や転職、新たな職務を得た事例があるほかは、元々の仕事へ戻ってそれを継続していた。その他として、修了後に【社会的活動】に取り組む者も見られた。このように修了後の【仕事】、【勉学・研究】の活動領域では、多様な方向に広がりがみられていた。

【社会的活動】に取り組んでいることに言及した3名は、修士課程在学中に履修した講義や、課外活動での経験から影響を受けていたことを述べていた。具体的には、大学院の講義や大学内の課外活動に参加するなかで、「空き家問題」や、社会的包摂を目指す「サードプレイス」づくりなどの社会的課題に関心を見出し、実際に社会的活動に参加していた。さらに3名のうち2名が、履修した講義や参加した課外活動で見聞きした教員の活動の一端に影響を受けて、「自分もそうありたい」と思い、社会的活動に参加していたことを述べていた。

また、研究対象者の多くは修了後も引き続き何らかの形で学びの活動に参加していた。たとえば博士課程進学者は当然のことながら、進学しない者も個人での研究活動を継続する者や、仕事に関連する新たな学びに取り組み出す者がいた。一方では、修了後に研究から離れて入学前の生活に戻る事例や、新しい仕事のみに専念する事例もみられていた。しかしそうした事例であっても、新しい仕事で大学とのつながりを維持していたり、学びを経たことによる自己の変化を実感しているなど、修士課程での学びの影響を受けている状況が述べられていた。

3.4.4.2 社会人が実感する変化

社会人大学院生自身が実感する学びの効果は、主に【仕事】の場面において、学習者自身の職務実践に関連して実感されるものであった。具体的には、修了によって自信がついた、多様な年代の人と関われるようになった、様々な方向からものごとを検討できるようになった、伝える型が身についた、根拠を持って顧客に対応できるようになった、という内容である。これらは、これまで先行研究が「内部有意性」(本田 2001)や、「波及的効果」(加藤 2003)と指摘してきたような、自分自身の態度や技術の変化にかんする主観的な認識であると考えられる。今回の結果では、こうした学習者自身の変化が周囲にどのような影響を与えたかという点は確認できていないものの、学習者自身が変化を実感しているものとして、物の見方や対応の仕方という態度や、伝える型の修得という技術の獲得があり、それらは修士課程修了後の仕事や職務実践の場面で活かされたというエピソードとして述べられていた。

また、終了後に大学に関連する仕事や立場で活動をするようになった事例もあり、これもひとつの学習の成果であると考えられる。具体的には、修士課程修了後、博士課程の学生や学部の非常勤講師、自治体の専門職といった立場で大学とかかわる者が4名いた。そのほかには、研究室との交流を維持し、大学のゼミ活動などに参加している事例があった。こうした大学とのかかわりは、修士課程在学中の経験によってもたらされたものである。いずれも入学前に社会人が意図していたことではなく、履修した講義や参加した課外活動

からの影響など、さまざまな学びをきっかけとして結果的に生じている状況であることから、修士課程での学びの成果と考えられるのではないだろうか。

本研究では、修士課程の活用を通して社会人大学院生が得た変化を「活動」に焦点をあてて検討してきた。自らの興味関心に基づく学びを求めて修士課程の学習機会を活用した社会人は、【仕事】【勉学・研究】【社会的活動】において活動の幅を広げたり、職務上の実践のなかで自らの技術や態度の変化を実感したり、そして大学とのかかわりを変化させたりしていることが明らかになった。このように社会人大学院生は、修士課程の学びの経験を、修了後の仕事を中心とする日常生活のなかで即時的に活用しているともいえる。

しかしながら生活者である社会人が、就業者と就学者という2つの役割を果たしながら学ぶためには、社会人大学院生がより学びやすいシステムづくりが必須であると考えられる。また、社会人が日常生活で見出した「問い」、すなわち自らの興味関心を学術的関心へ昇華させながら取り組んだ研究や、その成果が、社会人の多様な活動参加への可能性を開くことをより一層明らかにすることも必要であろう。そのように社会人に開かれた修士課程での学びの実情を知ることによって、修士課程を自己の生活課題の探究ができる場であると考え、学びの場のひとつとして視野に入れる人が増えることが予想される。

その実現のためには、修士課程での多様かつ多面的な学びの実態やその意義を、より分かりやすく伝達して、社会人の学ぶ意欲を喚起する必要がある。そのためにも、社会人大学院生の学びの実態にかんする、さらなる検証が必要であるといえる。

おわりに

本研究では、まず、これまでの大学院修士課程におけるリカレント教育の制度的展開と現状を概観し、大学院教育では、従来の修士課程に加えて、専門職業人養成を目的とする専門職大学院や夜間や休日を中心に開講する社会人大学院が隆興し、多くの社会人を大学院生として受け入れてきたことを確認した。また、近年では修士課程へ入学する社会人は減少傾向にあること、また、社会人教育に対する社会人の「学ぶ時間がない」「ニーズに合った実践的なプログラムが少ない」という課題に対し、短期かつ実用的な職業スキルを修得できる履修証明プログラムの導入などの新たな対応が試みられていることを示した。

現在、国際的に職業スキルとアカデミックな学位の等価性の保障が重要な取り組みとなりつつあるなかで、大学院における社会人教育の議論も職業人向けの教育を中心におこなわれているものの、より包括的に検討する必要があるのではないかという課題意識のもと、本研究は、多彩な学問領域を展開する人文社会科学系研究科の社会人教育に注目した。多機能型とされる修士課程が社会人にとってどのような学習機会であるのかを検討するために、社会人大学院生の修士課程での学びを、入学前－在学中－修了後という3つの時間軸における連続した活動とみなし、それぞれの時間軸における経験の特徴を半構造化インタビューの手法を用いて帰納的に分析した。

結果、本研究では社会人大学院生の特徴について、以下のことを示した。本研究の対象者は、修士課程入学時において「専門職」「学問探究者」「ステークホルダー」の3つの類型からなること、入学後は「学位プログラム」の履修だけではなく、「教育活動」「課程外の研究活動」「課外活動」などの大学内の多彩な教育資源を活用しながら学んでいること、修了後には、「仕事」「勉学・研究」「社会的活動」に取り組んでいることを明らかにした。

また、修士課程の学びは社会人の過去の仕事や生活経験のなかから生じた個人の興味関心を基盤としており、大学とのかかわりのなかでは、学習者の就学スタイルや在籍期間などにかかわらず多様な展開がある一方で、仕事を維持しながら学ぶパートタイム就学者では、通学時間の確保が課題となっていることを明らかにした。さらに、修了後における修士課程での学びの効果は、ものの見方の変化や職務対応の際の態度や技術といった、職務実践の場面における自身の変化として語られることを明らかにした。

生活者としての役割を持つ社会人は、仕事や生活の経験のなかから多様な興味関心や課題意識を見出し、学問的探究に答えを求めて修士課程を選択していた。すなわち社会人の修士課程での学びのニーズは、学歴や資格、雇用などの就業面での実用性だけでなく、新しい知識の学習に加えて、学問に体系づけられた知識を獲得することにもあるといえる。さらにこうした修士課程の社会人教育は、社会的課題に目を向ける人々を生み出しており、学びの成果は、仕事に関連する効果の側面だけではなく、多様な社会的活動に取り組む社会人を養成する可能性にもあることが示唆された。

本研究は、経験者の個別具体的な経験にかんする発話に焦点をあてることを通して、個別かつ多元的な社会人大学院生の学びの過程の実態について、半構造化インタビューによって検証を行った。しかしながら社会人大学院生が獲得したであろう学びの成果はより多様であることが考えられるものの、発話から確認しうるものの範囲は、経験者個人の認識に基づくという点で限界がある。そのため、社会人大学院生の学びの成果をより詳細に見出していくためには、調査対象の幅を広げて、より多くの社会人大学院生の事例を検証することや、縦断的研究やコホート研究などの手法で検証して行くことが必要である。加えて、修士課程の学びと、社会人大学院生を取り巻く教育機関、職場や家庭などの生活環境、社会的活動の現場との関係性から検証することも有効と考えられる。これらは、筆者の今後の研究課題としたい。

謝辞

本研究の実施にあたり、多くの方にご協力をいただきました。この場をお借りして御礼申し上げます。指導教員の地域社会研究科 平井太郎教授には、本論文の執筆について様々なご指導やご指摘をいただきましたこと、また、人文社会科学研究科への入学以前より、研究室活動に参加の機会をいただきましたことに深謝いたします。

本研究の趣旨にご賛同いただき、長時間にわたるインタビューにて貴重なお話をお聞かせくださった社会人大学院生経験者の皆様、心より感謝いたします。皆様のお力添えにより本研究があります。また、本研究の対象者にかんする情報をお知らせくださった皆様、そして、研究資料の収集にご尽力くださった本学ならびに放送大学の附属図書館の皆様に御礼申し上げます。ありがとうございました。

参考文献

- 秋山弘子(2018)「人生 100 年時代の大学」『IDE 現代の高等教育』604 : 15-20, IDE 大学協会.
- 天野郁夫(2013)『大学改革を問い直す』慶應義塾大学出版会.

- 青山庸(2018)『生涯学習の視点から学校教育を問い直す』東洋館出版社.
- 新井郁男(1996)「リカレント教育を考える」、教育と医学の会編『教育と医学』1996 年 3 月号(512)4-10, 慶應通信発行.
- Cross, K. P., (1981) *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- 出相泰裕(2016)「職業人の大学院進学に向けての決断課程－K 大学専門職大学院ビジネススクール在学生へのインタビュー調査から」, 高等教育研究, 19: 14-163.
- 出相泰裕(2018)「職業人の大学院進学に向けての動機づけに関する考察: 専門職大学院ビジネススクール在学生へのインタビュー調査から」日本生涯教育学会年報, 日本生涯教育学会年報編集委員会編 (39) 233-249.
- 出相泰裕 (2021)「OECD のリカレント教育の理念と今日の日本におけるリカレント教育の意味」U E J ジャーナル (36) 1-19.
- 遠藤佑(2021)「研究室の現場から見た大学院政策の課題－行政だからできること, 行政だからできないこと－」『IDE 現代の高等教育』636: 54-58, IDE 大学協会.
- 本田由紀(1999)「大学院修士課程における社会人教育の実態: 類型と課題」『日本労働研究機構紀要』No18, pp. 1-14.
- 本田由紀(2001)「社会人教育の現状と課題: 修士課程を中心に」『高等教育研究』第 4 集, pp. 93-112, 玉川大学出版部.
- 本田由紀編(2003)『社会人大学院修了者の職業キャリアと大学院教育レリバンス (分析編)』東京大学社会科学研究所研究シリーズ No. 8.
- 本田由紀 (2019)「職業スキル形成のガバナンスをめぐる多様性: V o C 論から見た日本の課題」, 東京大学教育学部教育ガバナンス研究会編『グローバル時代の教育改革: 教育の質保証とガバナンス』, 東京大学出版会.
- 本田由紀(2020)「世界の変容の中での日本の学び直しの課題」, 日本労働研究雑誌(721), 63-74.
- 藤岡英雄(2008)『学習関心と行動－成人の学習に関する実証的研究』学文社.
- 藤村好美(2009)「生涯学習の思想」, 小池源吾・打明敏編著『生涯学習社会の構図』, pp. 9-23, 福村出版.
- 乾喜一郎(2019a)「大学・大学院での社会人学習者を、いつまでもマイノリティにしないために」大学マネジメント Vol. 15, No. 3, 18-24.
- 乾喜一郎(2019b)「大学院が社会人学習者から選ばれる教育機関となるために: 社会人大学院を提案する現場で、1000 人を超える社会人大学院生の事例から見てきたこと」, 中央教育審議会大学院部会 (第 95 回) 資料 2 URL https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/2019/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/18/1421377_2.pdf (閲覧日 2021. 9. 26)
- 市川昭午(1981)『改訂 生涯教育の理論と構造』教育開発研究所.
- 稲垣恵つ子(2009)「社会人学生のキャリア形成過程－社会人学生体験事例集から－」奈良女子大学社会学論集 16, pp. 95-110, 奈良女子大学社会学研究会.
- 伊藤正純(2004)「労働の変容と主体の形成」, 日本社会教育学会編(2004)『講座 現代の社会教育の理論 I 現代教育改革と社会教育』, pp. 253-270, 東洋館出版社.
- 岩崎久美子 (2020)「「学び直し」に至る施策の変遷」日本労働機構研究雑誌(721), 4-14.
- 人生 100 年時代構想会議(2017)「第 3 回人生 100 年時代構想会議 資料 2-2 リンダ・グ

- ラットン(仮訳)」URL <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinsei100nen/dai3/siryoku2-2.pdf> (閲覧日:2022. 1. 27)
- 鹿毛雅治(2013)『学習意欲の理論』金子書房.
- 鹿毛雅治(2022)『モチベーションの心理学』中公新書.
- 加藤毅(2003)「社会人大学院における学習成果とその評価－教育固有の価値へ回帰する高度専門職業人教育－」, 本田由紀編『社会人大学院修了者の職業キャリアと大学院教育レリバンス (分析編)』東京大学社会科学研究所研究シリーズ No. 8, pp. 45-85.
- 萬(2019)「リカレント教育の復活」『IDE 現代の高等教育』609:67, IDE 大学協会.
- 経済産業省(2017)中央教育審議会大学分科会 資料7-2「未来を牽引する大学院教育改革 ～社会と協働した「知のプロフェッショナル」の育成～ (審議まとめ)」URL https://www.meti.go.jp/policy/innovation_corp/entaku/pdf/151022_entaku4_siryoku07-2.pdf(参照日 2021. 12. 20)
- 経済産業省(2020)科学技術政策担当大臣等政務三役と総合科学技術・イノベーション会議有識者との会合(令和2年度)令和2年10月1日 資料2-3「資料3 企業におけるリカレント教育支援のための取組等について: 令和2年10月1日 経済産業省 産業技術環境局」URL <https://www8.cao.go.jp/cstp/gaiyo/Yusikisha/20201001/siryoku2-3.pdf> (閲覧日 2022. 6. 12)
- 厚生労働省(2020)科学技術政策担当大臣等政務三役と総合科学技術・イノベーション会議有識者との会合(令和2年度)令和2年10月1日 資料2-4「資料4 厚生労働省におけるリカレント教育の取組について: 令和2年10月1日 厚生労働省」URL <https://www8.cao.go.jp/cstp/gaiyo/Yusikisha/20201001/siryoku2-4.pdf>(閲覧日 2022. 6. 12)
- 厚生労働省(2022)「専門実践教育訓練の指定講座を公表しました(令和4年4月1日付け指定) 別添資料2 目標資格等別・都道府県別 専門実践教育訓練指定状況(令和4年4月1日時点) 別添2」URL <https://www.mhlw.go.jp/content/11804000/000891606.pdf>(参照日 2022. 3. 8)
- 熊本大学大学院社会文化科学研究科(2010)『平成21年度熊本大学大学院社会科学研究所社会人大学院研究支援センター 事業成果報告書 ー地方大学における社会人への大学院教育の体系的創出ー』
- 鬼頭尚子(2001)『職業人再教育志向大学院の構造分析とその展望に関する研究』国立教育政策研究所 生徒指導研究センター.
- 牧野吉五郎・小沢薫・村山正明(1993)『生涯学習社会の教育を探る』、東信堂.
- Malcom S. Knowles (1980) The Modern Practice of Adults Education: From Pedagogy to Andragogy, Cambridge Adult Education. 堀薫夫・三輪建二監訳(2002)『成人教育の現代的実践ーペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房.
- Mezirow, Jack. (1991) Transformative Dimensions of Adult Learning, Jossey-Bass. 金澤睦・三輪建二監訳(2012)『大人の学びと変容ー変容的学習とは何か』鳳書房.
- 三好きよみ(2021)「専門職大学院で学ぶ中高年社会人の学習動機と学習行動」, 横幹15(1), 4-12.
- 森隆夫・耳塚寛明・藤井佐知子編著(1997)『生涯学習の扉ー理念・理論・方法』ぎょうせい.
- 森田一寿(2001)「産能大学 理論を踏まえた実学志向の教育を实践。私立大学初の教育訓

- 練給付金対象講座に（特集 ビジネススクールの現在と将来）」、関東経営社協会, 55(7), 46-49.
- 文部省(1981)中央教育審議会「生涯教育について（答申）」URL https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/810601.htm(参照日 2021. 12. 21)
- 文部省(1987)「教育改革に関する第二次答申（全文）」『「文部時報」 8 月臨時増刊号』第 1327 号, 77-181, ぎょうせい.
- 文部省(1994)『リフレッシュ教育－社会人に開かれた大学ガイド－(大学院編)』ぎょうせい.
- 文部省(1998)「特集/大学審議会答申(1)」『大学と学生』通巻 405 号, 1998-12, 第一法規出版.
- 文部科学省(2010)「専門職大学院の現状と今後の在り方について[専門職学位課程ワーキング・グループ報告書]」平成 22 年 6 月 29 日.URL https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/1299301.htm (参照日 2022. 6. 5)
- 文部科学省(2016a)「平成 27 年度先導的大学改革推進委託事業 社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」報告書 3
URL https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/__icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1371459_02.pdf (参照日 2021. 9. 26)
- 文部科学省(2016b)「専門職大学院における教育訓練給付金」中央教育審議会分科会大学院部会専門職大学院ワーキンググループ(第 2 回)資料 2-3 URL https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/038/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/01/18/1366046_01.pdf(参照日 2022. 2. 22)
- 文部科学省(2018)「教育振興基本計画（平成 30 年 6 月 15 日閣議決定）」URL https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf (参照日 2022. 2. 22)
- 文部科学省(2019)中央教育審議会 大学分科会 大学院部会(第 95 回)配布資料 資料 3-3 大学院におけるリカレント教育にかかる理想、現状、求められる取り組みの例
URL https://www.mext.go.jp/content/1422801_3_3.pdf (参照日 2021. 9. 26)
- 文部科学省(2020)科学技術政策担当大臣等政務三役と総合科学技術・イノベーション会議有識者との会合(令和 2 年度)令和 2 年 10 月 1 日 資料 2-2「資料 2 文部科学省におけるリカレント教育の取組について：令和 2 年 10 月 1 日 文部科学省」URL<https://www8.cao.go.jp/cstp/gaiyo/Yusikisha/20201001/siryo2-2.pdf> (閲覧日 2022. 4. 17)
- 文部科学省(2021a)中央教育審議会大学分科会大学院部会(第 101 回)参考資料 3 大学院設置基準等の一部を改正する省令について(案) URL https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/20210705-mxt_daigakuc03-000016566_7.pdf(参照日 2021. 9. 12)
- 文部科学省(2021b)「令和 2 年度文部科学白書」URL https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab202001/1420041_00009.htm(参照日 2022. 3. 8)
- 文部科学省(2021c)就職・転職支援のための大学リカレント教育推進事業 URL https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/manabinaoshi/mext_01127.html?msclkid=ffa837e7b2d911ec983d66ccaa61f58e(参照日 2022. 4. 3)
- 文部科学省(2021d) 令和 2 年度就職・転職支援のための大学リカレント教育推進事業 実施プログラム一覧, URL https://www.mext.go.jp/content/20211026-mxt_syogai03-000012147_1.pdf(参照日 2022. 3. 8)

- 文部科学省(2021e)令和2年度「大学等におけるリカレント講座の持続可能な運営モデル構築に関する調査研究」成果報告書, URL https://www.mext.go.jp/content/20210521-mxt_syogai03-000013335.pdf(参照日 2021. 9. 12)
- 文部科学省(2021f) 就職・転職支援のための大学リカレント教育推進事業 参考資料 URL https://www.mext.go.jp/content/20210309-mxt_syogai03-000012147-7.pdf (参照日 2022. 3. 8)
- 文部科学省 科学技術・学術政策研究所(2021)「調査資料-311 科学技術指標 2021」URL https://nistep.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=6760&file_id=13&file_no=3 (参照日 2022. 3. 8)
- 永井健夫(2011)「現代的理念としての生涯学習」, 鈴木眞理・永井健夫・梨本雄太郎編著『生涯学習の基礎 [新版]』, pp. 7-21, 学文社.
- 内閣府(2020)科学技術政策担当大臣等政務三役と総合科学技術・イノベーション会議有識者との会合(令和2年度)令和2年10月1日 資料2-1「資料1 新たな社会で活躍する人材育成について(主にリカレント教育): 内閣府政策統括官(科学技術・イノベーション担当)」<https://www8.cao.go.jp/cstp/gaiyo/Yusikisha/20201001/siryo2-1-1.pdf> (閲覧日 2022. 6. 12)
- 内閣官房(2021)第1回教育未来創造会議 資料5「我が国の未来を担う人座の育成の在り方について(主な論点案)」URL <https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/dail/siryou5.pdf>(参照日 2022. 2. 22)
- 中村恵子・菅原真優美・渡邊タミ子(2019)「看護系社会人大学院生の修士論文作成における学びの過程」新潟青陵学会誌, 第12巻(1)pp. 1-12.
- 中村康則(2018)「非伝統的学生の学業継続に影響する阻害要因についての文献的考察」日本生涯教育学会年報(39)213-229.
- 日本労働研究機構(1997)『大学院修士課程における社会人教育』調査研究報告書 NO. 91.
- 西村康稔(1994)「生涯学習を支える環境整備」、日本生涯学習総合研究所編『生涯学習情報年鑑－「財団法人 日本生涯学習総合研究所」設立記念－(特別編集編版)』pp. 8-10, (財)日本生涯学習総合研究所.
- O E C D (1969) *Equal Educational Opportunity 1- A Statement of the Problem with Special Reference to Recurrent Education.*
- O E C D (1973) *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning.*
- O E C D (1996) *Lifelong Learning For All ; Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996.*
- O E C D (2001) *Investing in Competencies for All Communiqué: Meeting of the OECD Education Ministers: Paris, 3-4 April 2001 .* URL <https://www.oecd.org/education/innovation-education/1870589.pdf>(参照日:2022. 6. 5)
- 大阪女子大学生涯学習研究資料室編(1997)『社会人学生体験事例集』大阪女子大学生涯学習研究資料室.
- リクルートワークス(2020)「リスキリング: デジタル時代の人材戦略」Works Report 2020, リクルートワークス研究所. URL <https://www.works-i.com/research/works-report/2020/reskilling2020.html> (参照日: 2022. 2. 22)
- リクルートワークス(2021)「リスキリングする組織: デジタル社会を生き抜く企業と組織をつくる」Works Report 2021, リクルートワークス研究所. URL <https://www.works-i.com/research/works-report/2021/reskilling2021.html>

- i.com/research/works-report/item/reskillingtext2021.pdf(参照日：2022. 2. 22)
- リクルートワークス研究所(2018)「全国就業実態パネル調査 2018」URL
https://www.works-i.com/research/works-report/item/JPSED2018_tyousahyou.pdf
 (参照日:2022. 2. 22)
- 労働問題リサーチセンター編(1996)『社会人大学院生の実像発見：大学院等における社会人の自己啓発の現状及びその支援のあり方』大蔵省.
- 齋藤崇徳(2021)「生涯学習と高等教育」,橋本鉦市・阿曾沼明裕編著『よくわかる高等教育論』, pp. 78-79, ミネルヴァ書房.
- 佐々木英和(2019)「リカレント教育についての歴史的考察ー平成の生涯学習振興政策を再考すべき必然性ー」, 社会教育(876), 6-16.
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社.
- 産業労働調査所(1995)「国内留学制度の今を調べる」, 企業と人材(28) 632, 4-25.
- 澤野由紀子(2015)「生涯学習社会における学習ー人生を切り開く多様な学びー」, 坂野慎二・藤田晃之編著『海外の教育改革』, pp246-260, 放送大学教育振興会.
- Schütze, H. G & Istance, D, Eds(1987), *Recurrent Education Revisited-Modes of Participation and Financing*. Organisation for Economic Co-operation and Development, paris(France). Centre for Educational Research and Innovation.
- 清水潔(2007)「専門職大学院の課題」『IDE現代の高等教育』493:4-9, IDE大学協会.
- 新堀通也(1999)『夜間大学院ー社会人の自己再構築』東信堂.
- 白山真澄(2016)「社会人学生の進学の動機とリカレントな学びの諸相ー保育士・教員養成課程の場合ー」東海学院大学短期大学部紀要(42), 21-30.
- 白山真澄(2017)「成人の学びとパースペクティブの変容ー教職経験者のリカレントな進学の事例からー」, 日本生涯教育学会論集(38), 143-152.
- 首藤美香子(2009)「OECDのECEC政策理念と戦略ー“Starting Strong II : Early Childhood Education and Care”(2006)」, 国立教育政策研究所紀要(138) 239-256.
- 生涯学習審議会(1992)『今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について(答申)』.
- 首相官邸(2017) 人生100年時代構想会議 URL <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinsei100nen/index.html> (参照日 2022.1.27)
- 高田由美・夏原和美(2021)「看護職として実務経験のある社会人が振り返る大学院での学びと臨床での活用状況」日本看護科学会誌(41)pp. 166-174.
- 高尾公矢(1990)「大学院における教育の機会ー夜間大学院学生の調査を中心として」, 聖徳大学研究紀要 短期大学部(23), 55-64.
- 高尾公矢(1991)「大学院教育と社会人ー夜間大学院生の調査を中心としてー」, 聖徳大学研究紀要 人文学部(2), 87-100.
- 田中雅文(1990)「大学院社会人入学者の構造」, 日本生涯教育学会年報(11) 246-258. ぎょうせい.
- 田中雅文(1992)「わが国における大学院の現状分析ー拡大する大学院社会人入学ー」, 筑波大学研究センター編『大学研究』(9) 65-77.
- 田中雅文(2003)『現代生涯学習の展開』学文社.
- 田中茉莉子(2020)「リカレント教育への経済への影響」, 日本労働研究雑誌(721), 51-62.
- 土屋雅子(2016)『テーマティック・アナリシス法：インタビューデータ分析のためのコー

- ディングの基礎』ナカニシヤ出版.
- UNESCO(1996)LEARNING : THE TREASURE WITHIN Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, 天城勲監訳(1997)『学習：秘められた宝 ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』, ぎょうせい.
- 早稲田大学(2010)「文部科学省 平成21年度 先導的大学改革推進委託事業(社会人の大学院教育の実態把握に関する調査研究) 報告書」URL https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1308222.htm (参照日 2022. 6. 11)
- 山田礼子(1997)『社会人のための大学院案内 キャリアアップ・生涯学習・人生の再出発』PHP研究所.
- 山田礼子(2003)「社会人大学院の現状と課題—2001 年社会人大学院生への面接調査を中心に—」, 平成 12~14 年度科学研究費補助金研究成果報告書 小林甫編『変革期における《ライフロング・ラーニング》の社会的意味と社会的役割』pp. 553-568.
- 山田礼子(2019)「高等教育における生涯学習推進の方向性」, 『2040年 大学教育の展望：21世紀型学習成果をベースに』, pp. 16-39. 東信堂.
- 吉田文(2008)「大学院で学ぶ社会人」『IDE 現代の高等教育』502 : 10-4, IDE大学協会.
- 吉田文・橋本鉦市(2010)『航行をはじめた専門職大学院』東信堂.
- 吉田文編(2014)『「再」取得学歴を問う—専門職大学院の教育と学習』東信堂.
- 吉田文(2018)「労働市場・社会人学生・大学(院)のトリレンマ」『IDE 現代の高等教育』604 : 10-4, IDE大学協会.
- 吉見俊哉(2020)『大学という理念：絶望のその先へ』東京大学出版会.